

**Die Rezeption von Fachtexten in der Fremdsprache Deutsch:  
Textkompetenz angehender DaF-Lehrender – eine empirisch-  
qualitative Untersuchung**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
im Fachbereich Fremdsprachendidaktik an der  
Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto

vorgelegt von

Simone Auf der Maur Arantes Tomé

Erstbetreuerin: Prof. Dr. Maria da Graça Pinto

Zweitbetreuer: Prof. Dr. Thomas Hüsgen

Porto, Oktober 2015

## **Abstract (Dt.)**

Texte sind beim (Fremd)-Sprachenlernen von zentraler Bedeutung, weil durch Texte nicht nur die Vermittlung von Sprache, sondern auch die Vermittlung und Erweiterung von (fachspezifischem) Wissen gefördert werden können. Textkompetenz, also der rezeptive und produktive Umgang mit Texten, wird deshalb als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen erachtet, die nicht nur für eine erfolgreiche schulische und akademische Laufbahn fundamental wichtig, sondern auch für die Teilnahme an der Alltags- und Berufswelt unabdingbar ist.

Das Ziel der vorliegenden Dissertation liegt darin, die (Entwicklung der rezeptiven) (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch näher zu beleuchten. Dazu wird ein Modell erstellt und angewandt, welches als umfassendes Lernziel auf die Entwicklung von (rezeptiven) Fachtextteilkompetenzen abzielt. Im Zentrum stehen dabei die Sichtweisen von drei portugiesischen Lehramtsstudierenden, welche an der im Rahmen eines zweisemestrigen Didaktikseminars an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto durchgeführten Untersuchung teilgenommen haben.

Neben den zu erreichenden rezeptiven Fachtextteilkompetenzen werden auch didaktische Prinzipien, Methoden und Vorgehensweisen präsentiert, die dazu beitragen können, die Didaktikseminare als Lernkontext für den Erwerb von Fachtextkompetenz zu nutzen und das fach- bzw. wissenschaftssprachliche Lernpotenzial beim Erwerb von Fachwissen so gut wie möglich auszuschöpfen. Die Untersuchung ist als qualitative Studie angelegt und zielt auf die Erhebung folgender Kognitionen (Wahrnehmungen und Vorstellungen) seitens der UntersuchungsteilnehmerInnen ab: i) Fassung des Begriffs der (Fach-) Textkompetenz; ii) Rolle der Textkompetenz für Studium und Beruf iii) Entwicklung der Fachtextkompetenz iv) Beurteilung des Nutzens der eingesetzten didaktischen Maßnahmen. Zur Datenerhebung dienen verschiedene Instrumente: Neben einem Fragebogen werden auch Retrospektionsprotokolle, Verbalprotokolle sowie ein abschließendes Leitfadeninterview eingesetzt. Die erhobenen Daten werden anhand von Einzelfallstudien präsentiert und anhand einer fallübergreifenden Zusammenschau ausgewertet.

Die vorliegende Untersuchung lässt eine Reihe von wichtigen Erkenntnissen für die hochschulische Praxis zu: Was die Gestaltung der Didaktikseminare betrifft, deuten die empirisch gewonnenen Daten etwa darauf hin, dass neben der Auseinandersetzung mit

textbezogenen/leserbezogenen Faktoren, welche die Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache erschweren bzw. erleichtern auch die Bewusstmachung der eigenen Gefühle bzw. deren Regulierung bei der Auseinandersetzung mit einem Fachtext von zentraler Bedeutung sind. Weiterhin wird dem Gebrauch von Lesetechniken und Strategien sowie der Bewusstmachung von individuellen Stärken und Schwächen im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Insgesamt wird der Fachtextkompetenz für Studium und Beruf eine wichtige Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus verdeutlicht die Studie die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten im Bereich der Fachtextkompetenz für die LehrerInnenausbildung bzw. für den hochschulischen Bereich im Allgemeinen. Es ist zu folgern, dass die Förderung der Fachtextkompetenz der Lehramtsstudierenden nicht nur ein Ziel der Fachdidaktik sein darf, sondern sie sollte als ein fächerübergreifendes Ziel innerhalb eines Hochschulstudiums betrachtet werden.

#### Schlüsselwörter:

Fremdsprachenforschung; Lese- und Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch; Kognitionen; Förderung der Fachtextkompetenz; Fachtextteilkompetenzen; Fachdidaktik; LehrerInnenausbildung; Hochschuldidaktik.

## Resumo

Os textos são de importância fulcral na aprendizagem de uma língua (estrangeira), porque eles tanto promovem o ensino da língua, como a mediação e a expansão do conhecimento (ligado às áreas científicas específicas). A competência textual, ou seja, a capacidade de compreender e produzir textos considera-se pois uma das principais competências não só para uma carreira escolar e académica de sucesso, mas também para uma participação ativa na vida profissional e na vida do dia-a-dia.

O objetivo desta tese é lançar luz sobre o desenvolvimento da competência textual em língua estrangeira, no caso presente em alemão. Através da criação dum modelo e da sua implementação, pretende-se que seja atingido um desenvolvimento abrangente de competências (recetivas) relativamente a textos de especialidade na área da didática do alemão. Neste contexto, o foco de estudo centra-se nas perspetivas de três professoras-estudantes portuguesas que participaram em atividades no âmbito dos seminários de didática que se realizaram ao longo de dois semestres na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A investigação foi concebida como um estudo qualitativo com vista a recolher o que pensavam e sentiam as participantes do estudo acerca dos seguintes pontos: i) conceito de competência textual; ii) papel da competência textual nos seus estudos (*Mestrado em Ensino*) e no trabalho futuro como professoras; iii) desenvolvimento da competência textual; iv) avaliação das medidas educativas implementadas nos seminários. Para a colheita de dados foram utilizados vários instrumentos. Além de um questionário, foram aplicados protocolos de retrospeção, protocolos verbais e uma entrevista final. Os dados recolhidos são apresentados com base num estudo de três casos e avaliados de acordo com uma sinopse, contrastando-os entre si e identificando possíveis semelhanças.

Com o presente estudo, objetivou-se chegar a uma série de descobertas que se afigurassem relevantes para a prática do ensino superior. No que respeita à conceção dos seminários de didática do alemão, ficou evidente a importância de os estudantes lidarem com fatores relacionados com o texto, passíveis de lhes facilitar ou dificultar a compreensão textual, bem como com a consciencialização dos seus sentimentos e da sua regulação ao trabalharem textos de especialidade em alemão. Foi ainda atribuído um papel significativo à utilização de técnicas e estratégias de leitura, assim como à



identificação dos pontos fortes e fracos que cada uma apresentava na leitura de textos científicos escritos em alemão na área da didática.

De uma forma geral, as participantes do estudo atribuem uma grande importância à competência textual – seja em termos do seu percurso acadêmico, seja da sua futura atividade profissional como professoras de língua. Porém, o estudo destaca também a necessidade de haver mais pesquisas no campo da competência textual técnica quer no âmbito da formação inicial de professores, quer no do ensino superior. Pode concluir-se que o desenvolvimento da competência textual dos professores-estudantes não deve constituir apenas objetivo de uma unidade curricular singular como, por exemplo, a didática do alemão, mas deve também constar como um objetivo transversal nos *curricula* da educação superior.

Palavras-chave:

Processos de ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras; competência textual em alemão como língua estrangeira; cognição; incremento da competência textual técnica; textos de especialidade; didática do alemão como língua estrangeira; formação inicial de professores; didática do ensino superior.

## **Abstract (Engl.)**

Texts are of utmost importance not only for the learning of language but also the mediation and expansion of (subject-specific) knowledge, which can be promoted through them. Textual competence is, therefore, considered to be one of the key competences fundamental not only for a successful school and academic career, but also for participation in everyday and professional lives.

The purpose of this thesis is to shed light on the development of receptive textual competence in German as a foreign language in an academic context. For this, a model aimed at the development of specific competencies/skills for the reading of scientific texts written in German was designed and implemented. The study was carried out within the framework of seminars on German teaching methodology during two academic semesters at the Faculty of Letters of the University of Porto.

The present thesis is designed as a qualitative study and aims at the collection of the perceptions of three Portuguese student teachers of German. Their perceptions are categorized into four types: i) concept of (professional) text competence; ii) role of text competence for the Master's degree and for the future teaching practice iii) development of professional text competence iv) assessment of the benefits of educational procedures used in the seminars. Data of these perceptions were collected using the following tools: questionnaire, retrospection protocols, verbal protocols, and an interview. The collected data are presented as individual cases for the three student teachers and the findings examined for similarities and differences across cases.

Findings show that dealing with text-related/reader related factors, which contribute to an easier reception of scientific texts can be considered useful. Furthermore, the promotion of awareness of feelings and the subsequent regulation of these feelings while engaging with a scientific text is of central importance. In addition, the use of reading techniques and strategies, as well as the raising of awareness of individual strengths and weaknesses in working with specialized texts written in German is of great significance. Overall, the participants assign major importance to the technical text competence for study and work purposes.

This thesis contributes not only to the discussion of scope and nature of professional textual competencies/skills, but also to the discussion of didactic principles, methods and procedures. This means that the seminars on German teaching methodology may be seen not only as a learning context for the acquisition of scientific knowledge, but also for the acquisition of specialized textual competence skills.

The study also highlights the need for further research in the field of technical text competence not only for teacher-training but also for the higher education sector as a whole. It can be concluded that the promotion of professional reading skills should not only be an object of the seminars on German teaching methodology, but should also be considered as a cross-curricular objective within a Bachelor's and Master's degree.

Keywords:

Foreign language research, reading competence; beliefs; textual competence in German as a foreign language; German teaching-methodology; subject-text; teacher-training; teaching and learning-methodology in higher education.

## **Danksagung**

Die vorliegende, als Dissertation eingereichte Arbeit entstand in der Zeit von Oktober 2010 bis Oktober 2015 im Rahmen des Doktorstudiengangs „Didática em Línguas“ an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto. Diese Jahre haben mich persönlich und fachlich sehr bereichert und das Thema der Textkompetenz hat mich mit Begeisterung erfüllt. Zahlreiche Personen haben mich während meiner Doktorarbeit unterstützt. Ich möchte mich an dieser Stelle bei ihnen bedanken.

Mein ausdrücklicher Dank gehört den Betreuern meiner Arbeit, Frau Prof. Dr. Maria da Graça Pinto und besonders auch Herrn Prof. Dr. Thomas Hüsgen, deren nützliche Ratschläge und Impulse mir sehr geholfen haben.

Mein herzlicher Dank gilt meinen Studierenden der Didaktik, ohne deren Mitarbeit die vorliegende Untersuchung nicht hätte stattfinden können.

Zu besonderem Dank bin ich auch Prof. Dr. Christian Fandrych, Prof. Dr. Paulo Santos und meinen Lektorenkolleginnen Anette Kind und Maria Ellison verpflichtet, die mir weiterführende und motivierende Anregungen gegeben haben. Ferner möchte ich der Doktorandin Sara Vicente einen ganz speziellen Dank aussprechen, weil sie mich über die fünf Jahre hinweg mit Rat und Tat begleitet hat.

Mein Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Isabel Galhano für die freundliche Einführung in das Transkriptionsprogramm PRAAT. Weiterhin hat Frau Nadja Müller de Ossio ihre Zeit in die sorgfältige Übersetzung der Transkripte in die deutsche Sprache investiert, wofür ich ihr sehr dankbar bin.

Zum Schluss möchte ich den Personen danken, die mir stets zur Seite standen und ohne deren Unterstützung und Geduld die vorliegende Arbeit nicht hätte zustande kommen können, v.a. meinem Mann, Serafim.

Porto, im Oktober 2015

Simone Auf der Maur Tomé

## Inhaltsverzeichnis

Abstract (Dt.).....	ii
Resumo.....	iv
Abstract (Engl.).....	vi
Danksagung.....	viii
Inhaltsverzeichnis.....	ix
Verzeichnis der Abkürzungen.....	xiii
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	xiv
Verzeichnis der Anhänge.....	xv
 Einleitung .....	 16
 <b>Teil 1: Theoretische Verortung.....</b>	 <b>24</b>
<b>1. Text, Textverarbeitung und Textkompetenz.....</b>	<b>24</b>
1.1 Text und Textualität.....	24
1.1.1 Kriterien der Textualität (Beaugrande/Dressler 1981).....	25
1.2 Textsorten.....	27
1.2.1 Fachtext.....	29
1.3 Modelle der Textverarbeitungsforschung.....	33
1.3.1 Propositionale Modelle.....	33
1.3.2 Schematheoretische Modelle.....	34
1.3.3 Mentale Modelle.....	35
1.3.3.1 Multiple mentale Repräsentationen.....	36
1.4 Literacy-Forschung.....	40
1.4.1 Lesekompetenz und ihre Messung.....	42
1.5 Textkompetenz.....	50
1.5.1 Textkompetenz im schulischen Bereich.....	51
1.5.1.1 Schulsprache und Bildungssprache.....	52
1.5.2 Textkompetenz im hochschulischen Kontext.....	54
1.5.2.1 „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“/ <i>Academic Language Competence</i> (Fandrych 2007; 2010).....	56
<b>2. Modelle zur Förderung der Textrezeptionskompetenz.....</b>	<b>59</b>
2.1 Lesekurs für Germanistikstudierende an der Universität São Paulo (Meireles 2006).....	59
2.2 Integriertes Fach-/Sprachmodul im Masterstudium am Herder-Institut der Universität Leipzig (Fandrych <i>et al.</i> 2014).....	60
2.3 Literale Didaktik (Schmölzer-Eibinger 2008).....	62
2.4 Modell zur Leseförderung von Rosebrock/Nix (2014).....	63
2.4.1 Die Prozessebene.....	65
2.4.1.1 Wort- und Satzidentifikation; lokale Kohärenz.....	65
2.4.1.2 Globale Kohärenz.....	65
2.4.1.3 Superstrukturen erkennen.....	66
2.4.1.4 Darstellungsstrategien identifizieren.....	67
2.4.1.4.1 Leserseitige Erwartungen.....	68

2.4.2 Die Subjektebene.....	69
2.4.2.1 Wissen.....	70
2.4.2.1.1 Sprachwissen und Weltwissen.....	70
2.4.2.1.2 Strategiewissen.....	71
2.4.2.1.2.1 Die „SQ3R“- bzw. „PQ4R“-Methoden.....	72
2.4.2.1.2.1.1 Lesetechniken.....	73
2.4.2.2 Reflexion.....	77
2.4.2.3 Motivation.....	78
2.4.2.3.1 Intrinsische Motivation.....	78
2.4.2.3.2 Extrinsische Motivation.....	80
2.4.2.4 Selbstkonzept als (Nicht-) Leser/in.....	81
2.4.3 Soziale Ebene.....	81
2.4.3.1 Familie.....	81
2.4.3.2 Schule.....	83
<b>3. Professionelle Handlungskompetenz.....</b>	<b>87</b>
3.1 (Fach-)Textkompetenz als zu erreichende Teilkompetenz eines (Fremd-) Sprachlehrenden.....	87
3.1.1 Meyers Theorierahmen zum guten Unterricht (2004).....	89
3.1.2 Professionelle Handlungskompetenz nach Baumert/Kunter (2006).....	92
3.1.3 Anforderungsprofil an Fremdsprachenlehrende (Kuhn 2007).....	94
3.1.4 Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA).....	97
3.1.5 Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende.....	99
3.1.6 Nationaler Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache an portugiesischen Sekundarschulen ( <i>Programa de Alemão</i> ).....	101
<b>4. Kognitionen und Textkompetenz.....</b>	<b>103</b>
4.1 Annäherung an die Begriffe der Subjektiven Sichtweise bzw. Kognitionen.....	103
4.2 Kognitionen von (angehenden) Fremdsprachenlehrenden und Fremdsprachenlernenden bezüglich der Textkompetenz.....	109
4.2.1 Kognitionen von Studierenden bezüglich der Herausforderungen bei der Rezeption von fremdsprachigen (Fach-)Texten.....	110
4.2.2 Kognitionen von Fremdsprachenlernenden bezüglich methodisch-didaktischer Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz....	113
<b>Teil 2: Empirische Untersuchung.....</b>	<b>118</b>
<b>5. Erkenntnisinteresse und methodologisches Design.....</b>	<b>118</b>
5.1 Forschungsfragen.....	119
5.2 Datenerhebung: Grundlegende Gedanken zur Methodologie.....	123
5.2.1 Fremdsprachen(erwerbs)spezifische Forschung.....	123
5.2.2 Methodologie in der empirischen Fremdsprachen(erwerbs)forschung....	124
5.2.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze.....	126
5.2.2.2 Warum ein Mehrmethoden-Design?.....	129
5.2.2.2.1 Schriftliche Befragung – Fragebogen.....	131
5.2.2.2.2 Mündliche Befragung – Leitfadeninterview.....	132
5.2.2.2.3 Introspektive Verfahren.....	134
5.2.2.2.3.1 Lautes-Denken-Protokoll.....	136

5.2.2.2.3.2 Verbalprotokoll.....	137
5.2.2.2.3.3 Retrospektion.....	137
5.2.2.3 Triangulation.....	139
5.2.3 Einbettung der Untersuchung in den Forschungskontext.....	140
5.2.3.1 Fragebogen zu Beginn der Untersuchung.....	142
5.2.3.2 Leseverstehensaufgaben und retrospektive Selbstbeobachtung im Anschluss an die Aufgaben.....	144
5.2.3.3 Verbalprotokolle.....	146
5.2.3.4 Abschließendes Leitfadeninterview.....	150
5.2.3.5 Pilotierung der Erhebungsinstrumente.....	153
5.3 Durchführung der Untersuchung.....	154
5.3.1 Rahmenbedingungen.....	155
5.3.1.1 Zeitrahmen.....	155
5.3.1.2 Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen.....	156
5.3.1.3 Übersicht über zu erreichende Wissensbestände und rezeptive (Fach-)Text(teil)kompetenzen.....	157
5.3.1.3.1 Allgemeine Kompetenzen.....	161
5.3.1.3.2 Kommunikative Sprachkompetenzen.....	164
5.3.1.3.2.1 Lexikalische Kompetenz.....	165
5.3.1.3.2.2 Grammatische Kompetenz.....	166
5.3.1.3.2.3 Semantische Kompetenz.....	168
5.3.1.3.3 Soziolinguistische Kompetenzen.....	169
5.3.1.3.4 Pragmatische Kompetenzen.....	171
5.3.1.3.4.1 Diskurskompetenz.....	171
5.3.2 Zwischenfazit.....	172
5.4 Aufbereitung der Daten.....	174
5.4.1 Transkription.....	174
5.5 Auswertung der Daten.....	179
5.5.1 Überblick über Verfahren zur Auswertung qualitativer Daten.....	179
5.5.1.1 Auswertung der Daten in der vorliegenden Untersuchung.....	181
5.5.1.1.1 Thematisches Kodieren.....	182
<b>6. Darstellung und Interpretation der Daten.....</b>	<b>187</b>
6.1 Einzelfallanalysen.....	187
6.1.1 Einzelfallanalyse Alina.....	189
6.1.1.1 Fremdsprachenlernen und Umgang mit Texten: Voraus- setzungen und Vorerfahrungen.....	189
6.1.1.2 Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz.....	190
6.1.1.3 Kognitionen zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch.....	192
6.1.1.4 Kognitionen zu den methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz.....	204
6.1.1.5 Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft.....	206
6.1.2 Einzelfallanalyse Bruna.....	209

6.1.2.1 Fremdsprachenlernen und Umgang mit Texten: Voraussetzungen und Vorerfahrungen.....	209
6.1.2.2 Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz.....	211
6.1.2.3 Kognitionen zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch.....	213
6.1.2.4 Kognitionen zu den methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz.....	228
6.1.2.5 Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft.....	231
6.1.3 Einzelfallanalyse Claudia.....	235
6.1.3.1 Fremdsprachenlernen und Umgang mit Texten: Voraussetzungen und Vorerfahrungen.....	235
6.1.3.2 Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz.....	237
6.1.3.3 Kognitionen zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch.....	238
6.1.3.4 Kognitionen zu den methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz.....	252
6.1.3.5 Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft.....	254
<b>TEIL 3: Ergebnisse und Perspektiven.....</b>	<b>257</b>
<b>7. Fallübergreifende Zusammenstellung der Kognitionen der UT auf die (Entwicklung von) (Fach-)Textkompetenz.....</b>	<b>257</b>
7.1 (Fach-)Textkompetenz und ihre Rolle für das Masterstudium und für die berufliche Zukunft.....	258
7.2 Entwicklung von (Fach-)Textkompetenz.....	265
7.2.1 Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erschweren.....	266
7.2.1.1 Textbezogene Faktoren.....	266
7.2.1.2 Leserbezogene Faktoren.....	268
7.2.2 Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern.....	276
7.2.2.1 Textbezogene Faktoren.....	276
7.2.2.2 Leserbezogene Faktoren.....	277
7.2.3 Gebrauch von Lesetechniken und Strategien.....	282
7.3 Kognitionen zu den Maßnahmen zur Förderung der Textkompetenz in den Didaktikseminaren.....	291
7.3.1 Grundlegende Prinzipien der hochschulischen Lehre.....	296
<b>8. Zusammenfassung: Konsequenzen für Praxis und Forschung.....</b>	<b>300</b>
8.1 Konsequenzen für die Didaktikseminare.....	301
8.2 Konsequenzen für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen.....	302
8.3. Grenzen der Arbeit und bestehende Forschungslücken.....	303
8.4 Bilanz.....	306
<b>9. Bibliografie.....</b>	<b>308</b>
<b>10. Anhang.....</b>	<b>348</b>



## Verzeichnis der Abkürzungen

<b>AWS</b>	Alltägliche Wissenschaftssprache
<b>CLIL</b>	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
<b>DaF</b>	Deutsch als Fremdsprache
<b>EFSZ</b>	Europäisches Fremdsprachenzentrum
<b>EPOSA</b>	Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung
<b>EPR</b>	Europäisches Profilraster
<b>FLUP</b>	<i>Faculdade de Letras da Universidade do Porto</i> (Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Porto)
<b>FST</b>	Forschungsprogramm Subjektive Theorien
<b>FSU</b>	Fremdsprachenunterricht
<b>GER</b>	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
<b>L1</b>	Erstsprache
<b>L2</b>	Erste Fremdsprache
<b>L3</b>	Zweite Fremdsprache
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>SemLang</b>	Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte
<b>UT</b>	UntersuchungsteilnehmerIn(nen)

## Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

<b>Abb. 1:</b> Übersicht über den Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	23
<b>Abb. 2:</b> Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock/Nix (2014).....	64
<b>Abb. 3:</b> Didaktische Landkarte nach Meyer (2004: 163).....	91
<b>Abb. 4:</b> Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert/Kunter 2006: 482).....	93
<b>Abb. 5:</b> Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrende (Kuhn 2007: 326).....	95
<b>Abb. 6:</b> Beispiel eines sog. TextGrid-Objekts der Software PRAAT (Mayer 2014: 55).....	176
<b>Abb. 7:</b> Von den drei UT genannte textbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erschweren.....	267
<b>Abb. 8:</b> Von den drei UT genannte leserbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erschweren.....	272
<b>Abb. 9:</b> Von den drei UT genannte textbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern.....	277
<b>Abb. 10:</b> Von den drei UT genannte leserbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern.....	278
<b>Abb. 11:</b> Komponenten der Textverständlichkeit nach Heringer (1984: 64).....	281
<b>Abb. 12:</b> Von den UT genannte leserseitige Faktoren, welche die Lektüre von Fachtexten beeinflussen.....	290
<b>Abb. 13:</b> Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke/Schrader 2010: 275).....	297
<b>Tab. 1:</b> Der Zusammenhang zwischen textexternen und textinternen Faktoren (Nord 1991: 158).....	37
<b>Tab. 2:</b> Mögliche Redemittel für eine Anrede in einem Brief (Selbstentwurf).....	68
<b>Tab. 3:</b> Übersicht über die „SQ3R“-Methode nach Robinson (1948) in Rosebrock/Nix (2014: 76-77).....	72
<b>Tab. 4:</b> Übersicht über die „PQ4R“-Methode nach Thomas/Robinson (1972) in Rosebrock/Nix (2014: 76-77).....	73
<b>Tab. 5:</b> Übersicht über die verwendeten Verfahren zur Erhebung von Daten.....	142
<b>Tab. 6:</b> Sechs Kärtchen, die den UT bei dem Leitfadeninterview vorgelegt wurden.....	152
<b>Tab. 7:</b> Beispiel für ein GAT Minimaltranskript (Dresing/Pehl 2013: 35).....	178
<b>Tab. 8:</b> Prototypisches Modell einer Profilmatrix, hier als Themenmatrix (Kuckartz 2014: 74).....	185
<b>Tab. 9:</b> Übersicht über die Voraussetzungen und Vorerfahrungen der drei UT.....	260
<b>Tab. 10:</b> Übersicht über die Kognitionen der drei UT bezüglich des Begriffs der Textkompetenz am Anfang und am Ende des Studienjahres.....	262
<b>Tab. 11:</b> Übersicht über die Kognitionen der drei UT bezüglich der Rolle der Textkompetenz für das Studium und für die berufliche Zukunft am Anfang und am Ende des Studienjahres .....	264

## **Verzeichnis der Anhänge**

<b>Anhang 1:</b> Überblick über die zu erreichenden rezeptiven (Fach-)Text(teil)kompetenzen (modifiziert nach GER 2001: 103-130).....	348
<b>Anhang 2:</b> Fragebogen zu Beginn der Untersuchung.....	352
<b>Anhang 3:</b> Aufgabenblatt zur ersten Lektüre.....	356
<b>Anhang 4:</b> Retrospektionsprotokoll zur ersten Lektüreaufgabe.....	359
<b>Anhang 5:</b> Aufgabenblatt zur zweiten Lektüre.....	362
<b>Anhang 6:</b> Retrospektionsprotokoll zur zweiten Lektüreaufgabe.....	365
<b>Anhang 7:</b> Aufgabenblatt zur dritten Lektüre.....	367
<b>Anhang 8:</b> Retrospektionsprotokoll zur dritten Lektüreaufgabe.....	370
<b>Anhang 9:</b> Aufgabenblatt zur vierten Lektüre.....	373
<b>Anhang 10:</b> Retrospektionsprotokoll zur vierten Lektüreaufgabe.....	376
<b>Anhang 11:</b> Erstes Verbalprotokoll.....	379
<b>Anhang 12:</b> Zweites Verbalprotokoll.....	381
<b>Anhang 13:</b> Abschließendes Leitfadeninterview.....	383
<b>Anhang 14:</b> Übung – Strategien zur Erschließung von fremdsprachlichen Texten.....	386
<b>Anhang 15:</b> Übungen zur zweiten Lektüreaufgabe_a.....	388
<b>Anhang 16:</b> Übungen zur zweiten Lektüreaufgabe_b.....	391
<b>Anhang 17:</b> Schreibübungen zur zweiten Lektüreaufgabe.....	393
<b>Anhang 18:</b> Übungen zum Text „Sozialformen“.....	395
<b>Anhang 19:</b> Übungen zum Text „Unterrichtseinstieg“.....	399
<b>Anhang 20:</b> Übungen zum Text „Aufgabenorientierung“.....	404
<b>Anhang 21:</b> Checkliste für die schriftliche Zusammenfassung eines Textes.....	409
<b>Anhang 22:</b> Einwilligungserklärung.....	411
<b>Anhang 23:</b> Lektüretexte.....	413

## Einleitung

*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.*

Wittgenstein (1969: 64)

Die Erkenntnis, dass Texte beim (Fremd)-Sprachenlernen von zentraler Bedeutung sind, weil durch Texte nicht nur die Vermittlung von Sprache, sondern auch die Vermittlung und Erweiterung von (fachspezifischem) Wissen gefördert werden können und die Texterschließung somit entscheidend zu Lehr- und Lernzielen beitragen kann, ist nicht neu. Deshalb wird Textkompetenz, also der rezeptive und produktive Umgang mit Texten, als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen erachtet, die nicht nur für eine erfolgreiche schulische und akademische Laufbahn fundamental wichtig, sondern auch für die Teilnahme an der Alltags- und Berufswelt unabdingbar ist (vgl. dazu etwa Aguado 2011; „Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie“ 2007; Bos *et al.* 2003; Ehlich 2010; Großmann 2009; Rosebrock/Nix 2014; Sobel 2012; Weidacher 2007). Interessant ist dabei – und dies wurde spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (internationale Schulleistungsstudie der OECD<sup>1</sup>, erstmals durchgeführt im Jahr 2000 mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz und *Literacy*), die ein ernüchterndes Bild über den Stand der Entwicklung von muttersprachlicher Lesekompetenz 15-Jähriger verschiedener Länder abgibt, deutlich – dass meist als selbstverständlich vorausgesetzt wird, dass Lernende mit Texten umgehen können, ohne dass sie durch passende Lernangebote zum Erwerb dieser Kompetenzen im L1-Unterricht oder aber auch im Fremdsprachenunterricht explizit hingeführt würden (vgl. dazu Thonhauser 2007). Auch was den Bereich der höheren Bildung betrifft – und dies schließt die sog. Auslandsgermanistik mit ein<sup>2</sup> – wird festgestellt, dass für den Erwerb einer akademischen Textkompetenz in der Forschung bislang noch kaum entsprechende didaktische und

---

<sup>1</sup> OECD = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Grob umschrieben dient die Schulleistungsuntersuchung (*PISA*) dazu, zu überprüfen, inwieweit SchülerInnen gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für eine volle Teilhabe am Leben in einer modernen Gesellschaft unabdingbar sind. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. dazu OECD (2009); OECD (2010); OECD (2014).

<sup>2</sup> Der Begriff Auslandsgermanistik wird hier nach Fandrych 2010 als „Sammelbezeichnung für universitäre Lehr- und Forschungsinstitutionen, die sich außerhalb des deutschsprachigen Raums mit Germanistik/Deutschlandstudien befassen“, verstanden (Fandrych 2010: 19).

methodische Ansätze wissenschaftlich beschrieben und anhand von empirischen Studien belegt worden sind (Fandrych 2007; Thonhauser 2007), obwohl die Forderung nach der Textorientierung des Fremdsprachenunterrichts bereits mehrfach formuliert wurde (Krause 2010).<sup>3</sup> Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass es grundsätzlich notwendig ist, in den hochschulischen Fachseminaren die Wissenschaftssprachkompetenz der Studierenden explizit zu fördern, weil weder davon ausgegangen werden darf, dass eine solche bei den Studierenden bereits vorhanden ist noch davon, dass sie sich mit der Zeit von selbst einstellt (vgl. dazu auch Aguado 2011; Fandrych 2007). Es geht also bei der Förderung einer akademischen Textkompetenz nicht um die bloße Kenntnisnahme von Aspekten der Wissenschaftssprache, sondern vielmehr um den reflektierten, kritischen und kontrastiven Umgang mit diesen (vgl. dazu Fandrych 2010; Thonhauser, 2007). Aufgrund der Tatsache, dass Lernen immer in einem ganz spezifischen Kontext stattfindet und nach den Merkmalen und Bedürfnissen einer bestimmten Zielgruppe ausgerichtet ist, muss das Aufmerksamkeitsfeld auf eine spezifische Lernsituation reduziert werden: Obwohl die heutige Forschung die Rezeption und die Produktion von Texten als eng miteinander verwoben betrachtet (vgl. dazu Kapitel 1.5), legt die vorliegende Untersuchung den Fokus auf die rezeptive Textkompetenz von portugiesischen Lehramtsstudierenden der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Dabei steht der subjektive Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten bzw. die Entwicklung der rezeptiven Textkompetenz aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer im Zentrum. In diesem Zusammenhang soll auf Folgendes aufmerksam gemacht werden: Dass es verschiedene sprachliche Kenntnisbereiche („Diskurstypen“) gibt, die für (angehende) LehrerInnen wichtig sind, liegt auf der Hand. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang etwa allgemeinsprachliche Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch (wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen anhand von sprachlichen Niveaustufen beschrieben); Kenntnisse der Sprache der Lehrperson im Unterricht (sog. „Unterrichtssprache“); Kenntnisse von Merkmalen der alltäglichen

---

<sup>3</sup> In kompetenzorientierten Bildungsmodellen werden Kompetenzbeschreibungen verwendet, die „sowohl als fach- und bereichsspezifische Fähigkeiten als auch als fachübergreifende allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten („Schlüsselqualifikationen“) verstanden [werden]“ (Hallet 2006: 21-22). Eine solche Kompetenzbeschreibung für den hochschulischen Bereich liefern die Dublin-Descriptors, anhand derer fünf zu erreichende Kompetenzen in Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen beschrieben werden (vgl. dazu das Arbeitspapier der JQI-Tagung in Dublin vom 18.10.2004). Zu vermerken ist hierbei jedoch, dass diese sehr allgemein gehaltenen Hinweise weiterführende Spezifizierungen für konkrete hochschulische Lehr- und Lernkontexte benötigen. Was die methodische Umsetzung der Vermittlung dieser Kompetenzen angeht, werden desweiteren keinerlei Hinweise oder Empfehlungen gegeben.

Wissenschaftssprache (vgl. dazu Ehlich 1999) sowie Kenntnisse von Merkmalen der Fachsprache der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Fachsprache, genauer gesagt auf der Rezeption fachsprachlicher didaktischer Texte. Dies impliziert Kenntnisse von Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) sowie der didaktischen Fachsprache seitens des Textrezipienten/der Textrezipientin.

Der Impuls zur Durchführung der vorliegenden Untersuchung entwickelte sich allmählich aus den wiederholt gemachten Erfahrungen im Rahmen meiner Lektorentätigkeit für Deutsch an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto (FLUP). Seit dem Jahr 2000 umfasst dieser Tätigkeitsbereich den sprachpraktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache, die Durchführung der Didaktikseminare im Rahmen der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrender sowie die Begleitung der ReferendarInnen während ihres Referendariats an portugiesischen Schulen (7.-12. Klassen).

Im Hinblick auf die Lehrerausbildung fällt diese an der FLUP vollständig in die zweijährige Masterausbildung, in der die Studierenden in der Didaktik u.a. fachbezogene, wissenschaftliche Aufsätze in der Fremdsprache lesen und verstehen sollen.<sup>4</sup> Es genügt jedoch nicht, dass die Studierenden

einzelne Wörter oder Sätze entziffern oder einen einfachen Text lesen können. Sie müssen auch im Stande sein, sich anhand von Fachtexten neues Wissen anzueignen, das bedeutet z.B. gesuchte Informationen aus einem fremdsprachigen Text herauszuziehen, Zusammenhänge zwischen einzelnen Fakten zu verstehen, bestimmte Details genau zusammenzufassen und zu lernen (Nodari 2005: 4).

Die Praxis beweist aber, dass die LehramtskandidatInnen erhebliche Schwierigkeiten aufweisen, deutsche Fachtexte im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache zu rezipieren, geschweige denn gewisse Textsorten in der Fremdsprache zu produzieren. So sind bedenkliche Mängel in der akademischen Lese- und Schreibkompetenz seitens der

---

<sup>4</sup> Die Fremdsprachendidaktik gehört an der FLUP zu den Pflichtgegenständen der Lehrerausbildung und muss von den Studierenden vor dem Referendariat (also im ersten der beiden Studienjahre) erfolgreich abgeschlossen werden. Das Verfassen der obligatorischen Masterarbeit im zweiten Studienjahr ist in portugiesischer Sprache vorgesehen. Deshalb tritt die Erstellung von akademischen Textsorten in der Fremdsprache Deutsch für LehramtskandidatInnen fast ganz in den Hintergrund.

Studierenden unübersehbar. Mögliche Gründe dafür können darin gesehen werden, dass die Studierenden schwache allgemeinsprachliche Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch mitbringen.<sup>5</sup> Dazu kommt, dass die Didaktik-Seminare Fachseminare sind, es handelt sich dabei also um Fachunterricht. Rincke formuliert diesbezüglich: „In einer etwas holistischen Perspektive kann man sagen, dass der Fachunterricht nicht nur neue Inhalte vermitteln möchte, er bedient sich dabei zu allem Überfluss auch noch einer neuen Sprache“ (Rincke 2010: 47). Eine von mir durchgeführte Untersuchung von Bachelorstudierenden an der FLUP hat nämlich gezeigt, dass die Studierenden im sprachpraktischen universitären Unterricht nicht oder kaum mit fachsprachlichen bzw. wissenschaftssprachlichen Texten und deren sprachlichen Spezifitäten konfrontiert werden. Deshalb fällt ihnen der Zugang zu solchen Texten im aufbauenden Masterstudium umso schwerer.

Die vorliegende Untersuchung zielt deshalb darauf ab, einen Beitrag zur Diskussion bezüglich der Entwicklung der rezeptiven Textkompetenz im hochschulischen Kontext zu leisten. Erforscht wird, was Textkompetenz aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmenden (UT) in einem ganz spezifischen Kontext, nämlich in den Seminaren Didaktik Deutsch als Fremdsprache an der FLUP bedeutet und inwiefern aus ihrer Sicht die angewandten didaktischen Maßnahmen zur Förderung dieser Textkompetenz beitragen. Es geht dabei nicht um die Entwicklung einer neuen Methode zur Entwicklung rezeptiver Textkompetenz, die verallgemeinerbar wäre, sondern vielmehr um das empirisch gestützte Ableiten wichtiger Prinzipien für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden im vorgegebenen Kontext der FLUP bzw. in einem ähnlichen unterrichtlichen Kontext (vgl. dazu Henrici 2001: 851). Um den gerade gestellten Fragen nachzugehen, wird eine empirische Untersuchung von drei Fallstudien

---

<sup>5</sup> In Portugal wird aufgrund der schulpolitischen Reform aus den Jahren 2004/2005 kaum mehr Deutsch als Fremdsprache an den staatlichen Schulen angeboten, weil das Erlernen einer zweiten Fremdsprache (nach Englisch) nicht mehr für alle SchülerInnen des 10., 11. und 12. Schuljahres obligatorisch ist (vgl. dazu etwa den Text des portugiesischen Erziehungsministeriums *Revisão da Estrutura Curricular*, <http://static.publico.pt/docs/educacao/revestcurricular.pdf>). Dies hat dazu geführt, dass die portugiesischen Hochschulen Studienangebote mit Deutsch als Fremdsprache für Nullanfänger eingerichtet haben, was wiederum zur Folge hat, dass die Studierenden in den drei Jahren des Bachelorstudiengangs mit jeweils vier (bzw. sechs wie beispielsweise an der *Universidade Clássica*) Semesterwochenstunden gerade das Niveau B1.2 erreichen. Dazu kommt, dass es an der FLUP, wie auch an zahlreichen anderen portugiesischen Universitäten (noch) kein stringentes Curriculum/Programm für den universitären DaF-Unterricht gibt, welches die Textkompetenz der Studierenden in den sechs Semestern DaF-Unterricht im Bachelorstudium systematisch aufbauen würde. Dies zeigte eine von mir 2013 durchgeführte, unveröffentlichte Befragung.

portugiesischsprachiger Lehramtsstudierenden durchgeführt, die im Rahmen ihres Masterstudiengangs für angehende Lehrende von Deutsch als Fremdsprache die beiden Didaktikseminare besuchten. Aus dem bisher Dargestellten lassen sich folgende Ziele dieser Untersuchung ableiten:

- Versuch einer genaueren Fassung des Begriffs „akademische Textkompetenz“ und ihrer Bedeutung für einen ganz spezifischen Kontext anhand der Aufzeichnung des aktuellen fachlichen Diskussionsstands;
- Rekonstruktion der Kognitionen (Vorstellungen und Wahrnehmungen), welche die UntersuchungsteilnehmerInnen bezüglich des Begriffs der Textkompetenz bzw. der Entwicklung ihrer Textkompetenz formulieren;
- Entwicklung und konkrete Anwendung eines Unterrichtsdesigns zur Förderung der Textkompetenz einer Gruppe von Lehramtsstudierenden im fachsprachlichen/wissenschaftssprachlichen Bereich.

Die Arbeit ist im Kontext der Lehr- und Lernforschung angesiedelt und steht damit auf der Schnittstelle verschiedener Forschungsgebiete: Zum einen ist hier die Fremdsprachenforschung zu nennen, die Fachtextforschung, die (fremdsprachliche) Leseforschung und die Lehrerbildung. Die ganze Untersuchung ist in einer universitären Fallstudie eingebettet.

### **Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile (vgl. dazu Übersicht auf S. 23). Der theoretische Teil beleuchtet die bisher veröffentlichte Literatur zum Thema Textkompetenz, wobei segmentarisch vorgegangen wird, d.h. es werden gewisse Forschungsbereiche getrennt aufgefächert. Zum einen stehen dabei Studien zur Literalität bzw. Textkompetenz im Vordergrund, zum anderen werden grundlegende theoretische Begriffe wie Text, Textualität, Textsorten, Fachtexte, alltägliche Wissenschaftssprache und Lesekompetenz gefasst. Textrezeption wird als Teil einer umfassenderen Kompetenz – der Textkompetenz – betrachtet. Fokussiert wird in der vorliegenden empirischen Studie jedoch lediglich die Rezeption von (Fach-)Texten.



Im Anschluss daran knüpft die Darstellung an, was Textkompetenz im schulischen bzw. hochschulischen/universitären Bereich bedeutet und es werden didaktische Modelle zu deren Förderung aufgezeigt. Aufgrund der Tatsache, dass für den hochschulischen Kontext bislang nur vereinzelte Materialien und Konzepte zur Förderung der (rezeptiven) Textkompetenz vorliegen (vgl. dazu Kapitel 2.1 und 2.2), wird skizziert, worauf die didaktischen Modelle für den schulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht basieren<sup>6</sup>, damit relevante Prinzipien aus den bereits bestehenden Modellen für den schulischen Kontext herausgefiltert und diese in ein vorläufiges Konzept für den hochschulischen Bildungskontext übernommen werden können. Vorausschickend soll verallgemeinernd festgehalten werden, dass grundsätzlich den meisten didaktischen Ansätzen (seien sie am schulischen oder hochschulischen Bereich ausgerichtet) heute die Tatsache gemein ist, dass sie

Wissenserwerb als einen individuellen kognitiven Konstruktionsprozess betrachten, zugleich aber von der Notwendigkeit der Instruktion und der Notwendigkeit anregungsreicher didaktischer Lernarrangements ausgehen (die ja von einer Lehrperson hergestellt, begleitet und verantwortet werden), sodass *de facto* in allen gängigen didaktischen Modellen beide Ansätze integriert sind (Hallet 2006: 17-18).

Anschließend stehen die professionelle Handlungskompetenz der Fremdsprachenlehrenden im Vordergrund sowie der Begriff der Kognition.

---

<sup>6</sup> Zur Klärung der Begriffe „Erstsprache“, „Muttersprache“, „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“ werden verschiedene Autoren herangezogen: Bei der Erstsprache (L1) handelt es sich laut Apeltauer (1997) um „[d]ie erste Sprache, die ein Mensch erwirbt“ (Apeltauer 1997: 146). Unter der Muttersprache wird die Sprache verstanden, die der Mensch mit den Mitgliedern seiner Kulturgemeinschaft gemeinsam hat und zu der er sich affektiv verbunden fühlt (vgl. Dietrich 2004). Die Begriffe Erstsprache und Muttersprache werden oft synonym verwendet (vgl. z.B. Glinz 1995: 87; Schmitt 2001: 785). Fremdsprache wird bei Apeltauer definiert als „[f]remde Sprache, die unter formellen Bedingungen erlernt wird. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, d.h. ein Üben und Gebrauchen der Sprache ist außerhalb des Unterrichts nicht möglich [...]“ (Apeltauer: 1997: 147). Die erste Fremdsprache wird als L2 bezeichnet (vgl. dazu Neuner *et al.* 2009: 25). Gemäß Christ/Hüllen „kommt mit dem Begriff ‚fremd‘ [...] die psychologisch bedeutsame Nichtübereinstimmung mit der erworbenen ersten Sprache und weiterhin die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts in den Blick“ (1995: 1). Laut Schmitt (2001) ist unter einer Zweitsprache Folgendes zu verstehen: „Die Zweitsprache ist zwar eine fremde Sprache, aber sie wird im alltäglichen Sprachumfeld erlernt, der Sprachunterricht findet im Zielland statt und ist nicht Vorbereitung für später und anderswo. [...] Die Zweitsprachenkompetenz ist wesentliche Voraussetzung für die Qualifikation und berufliche Integration [...]“ (785). „Als monolingual werden Personen bezeichnet, die in nur einer Sprache über sprachliche Handlungskompetenz verfügen. Verfügt jemand über sprachliche Handlungskompetenz in zwei Sprachen, so bezeichnet man diese Person als bilingual; hat sie Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen, gilt eine Person als mehrsprachig“ (Neuner *et al.* 2009: 168). In diesem Zusammenhang sei auch auf Hammarberg (2001: 21) verwiesen, welcher den engl. Begriff „polyglot“ als eine Person mit Kenntnissen in drei oder mehr Sprachen definiert.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird das Forschungsinteresse erläutert und die Forschungsfragen werden aufgezeigt. Schließlich folgt die Darstellung und Begründung des verwendeten Mehr-Methoden-Ansatzes und der Erhebungsinstrumente. Den Ausgangspunkt bildet das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST). Dabei wird für die vorliegende Untersuchung jedoch lediglich ein Minimalansatz der definierenden Merkmale für das Konzept des FST zugrunde gelegt und durch die Triangulation der Datenerhebungsverfahren modifiziert (vgl. dazu die Kapitel 5.1 bzw. 5.2.2.2). Aufbauend auf die Darstellung der Erhebungsinstrumente werden die Rahmenbedingungen der Untersuchung aufgezeigt. Im dritten Teil wird die Auswertung der Einzelfälle präsentiert, wobei Daten aus dem Fragebogen, den Verbal- und Retrospektionsprotokollen und dem abschließenden Leitfadeninterview verwertet werden. Darauf aufbauend erfolgen eine vergleichende Zusammenschau der Fälle sowie die Rückbindung der erhaltenen Ergebnisse an Praxis und Forschung. Abschließend wird anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit der durchgeführten Untersuchung Bilanz gezogen und es wird ein Forschungsausblick geboten.

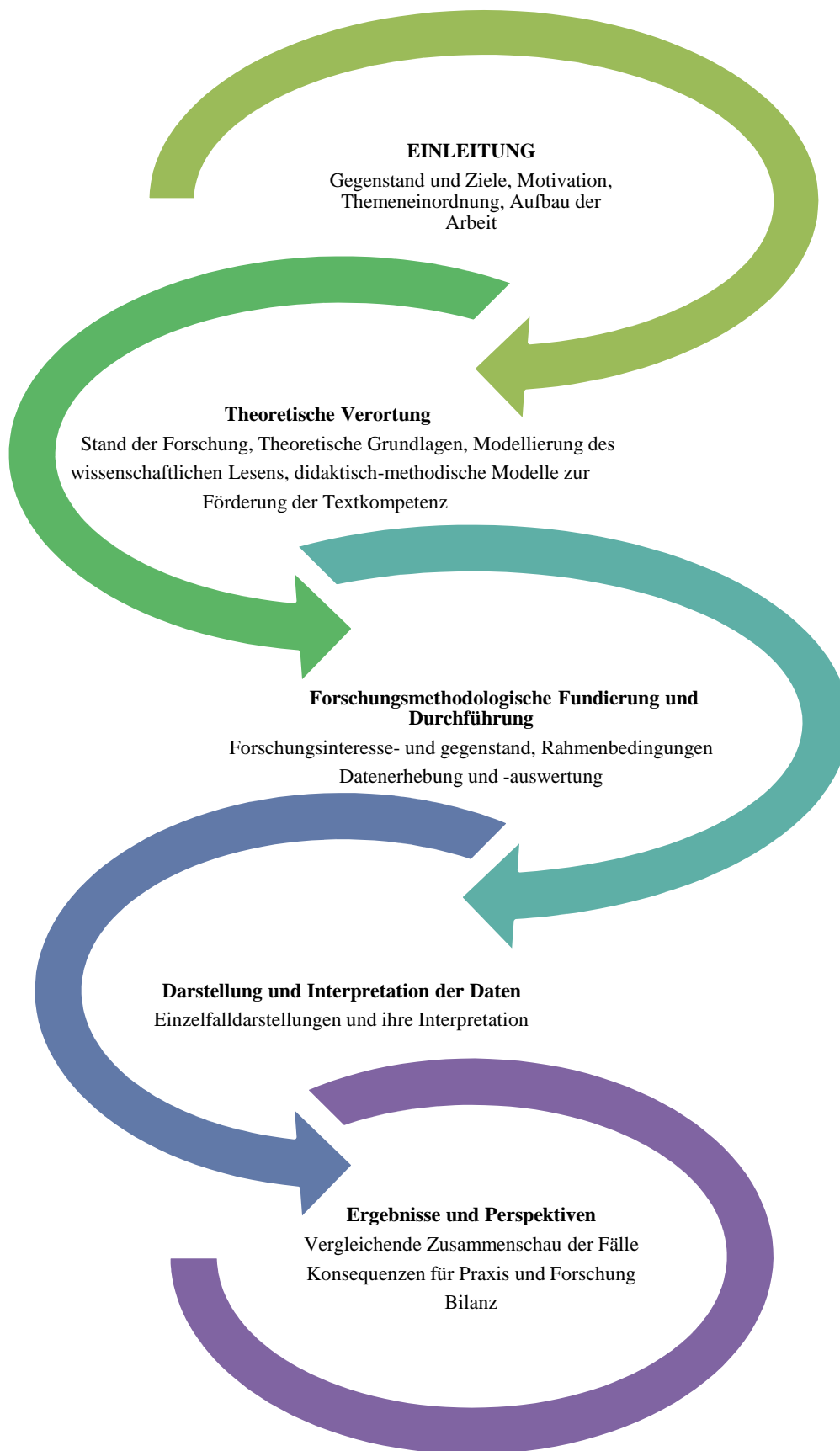


Abb. 1: Übersicht über den Aufbau der vorliegenden Arbeit

## Teil 1: Theoretische Verortung

### 1. Text, Textverarbeitung und Textkompetenz

#### 1.1 Text und Textualität

Im Folgenden werden definitorische (und dabei besonders textlinguistische) Herangehensweisen an die Begriffe Text, Textualität und Textsorten in knapper Form aufgezeigt. Im Anschluss daran werden kognitive Rezeptionsleistungen eines Lesenden thematisiert, welche zu den wichtigsten Untersuchungsgegenständen der Kognitionsforschung gehören. Die Textlinguistik und die kognitionstheoretische Perspektive überschneiden sich in diesem Forschungsbereich.

Eine abschließende linguistische Definition der Größe „Text“ (lat. *textu-*: Part. II von *texere*: weben/flechten) kann in der heutigen Forschungslage bislang nicht geliefert werden. Zwar haben sich im Laufe der Zeit und der Entwicklung der Forschung zahlreiche Definitionen des Textbegriffes ergeben, diese hängen aber vom jeweiligen Untersuchungsinteresse und dem gewählten theoretischen Zugang innerhalb einer Disziplin ab (vgl. dazu auch Dressler 1973: 1-3; Brinker 1988: ff.; Heinemann/Viehweiger 1991: 13-14; Vater 1992: 15 und Fix *et al.* 2002). Einen Überblick über die Entwicklung der Textforschung im Bereich unterschiedlicher wissenschaftlichen Disziplinen wie der Rhetorik, Stilistik, Literaturwissenschaft, Kulturanthropologie und Soziologie bis zu der neueren Sprachwissenschaft liefern Beaugrande/Dressler (1981: 15-31). Vor dem Hintergrund der großen Vielfalt von Versuchen, den Terminus „Text“ zu fassen, wird zunächst eine weit gefasste Definition vorgestellt<sup>7</sup>: In der jüngeren Textlinguistik wird ein Text als „eine relativ abgeschlossene Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation, die von sozial Handelnden als pragmatische, semantische und formale sowie prototypisch gewichtete Ganzheit deklariert bzw. verstanden wird“, beschrieben (Heinemann/Heinemann 2002: 111). Es geht dabei im Schwerpunkt um schriftliche Texte, die durch Bilder, Diagramme, Tabellen oder durch andere Arten externer Repräsentationen ergänzt erscheinen können. Bei der Bestimmung dessen, was als „Text“ gelten soll, sind folglich grundsätzlich zwei Zielsetzungen zu unterscheiden. Man kann

---

<sup>7</sup> Die Besprechung von textlinguistischen Ansätzen vor der sogenannten kognitiven bzw. pragmatischen Wende, welche sich auf die Erforschung des Textes selbst und dessen syntaktischen oder semantischen Struktur (vgl. dazu Heinemann/Viehweiger 1991: 54) beschränken, ohne dabei die aktiven Reproduktionsleistungen des Rezipienten bzw. das Funktionieren von Texten in praktischen Lebenszusammenhängen zu berücksichtigen, würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen, zumal solche Ansätze für die vorliegende Untersuchung nicht von Bedeutung sind.

einerseits das „abstrakte System von Zeichen und Regeln einer einzelnen Sprache“ erforschen (was uns an Saussures *langue* denken lässt), die die Einheit „Text“ als abstrakte Struktur konstituieren und andererseits die „Aktivierung des Sprachsystems im Gebrauch“ – den Text als konkretes Sprachvorkommen (was uns wiederum an Saussures *parole* denken lässt) (vgl. dazu die Einträge zu *Langue* und *Parole* im *Kleinen Glossar zur Einführung in die Sprachwissenschaft*<sup>8</sup> und Adamzik 2008: 145). Jedes Textvorkommen stellt nun eine Verflochtenheit der beiden Bereiche dar, die sich gegenseitig bedingen.

### 1.1.1 Kriterien der Textualität (Beaugrande/Dressler 1981)

Laut Beaugrande/Dresslers klassischem Ansatz ist ein Text „eine kommunikative Okkurrenz (engl. ‚occurrence‘), die sieben Kriterien der Textualität erfüllt“ (1981: 3). Diese Kriterien beziehen sich einerseits auf die Merkmale des Textes selbst (Kohäsion als formaler Textzusammenhalt und Kohärenz als logischer Textzusammenhalt), andererseits auf die Merkmale einer Kommunikationssituation, in der ein Text entsteht bzw. in der er benutzt wird (Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität). Als siebtes und letztes Kriterium wird die Intertextualität angeführt. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese Textualitätskriterien in ihrer Interpretation zum Teil umstritten sind (vgl. dazu bspw. Feilke 2000 bzw. Warnke 2002). Allgemein anerkannt ist jedoch, dass ein Text eine erkennbare kommunikative Funktion hat, die durch die kommunikative Absicht des Textproduzenten und die Erwartungen des Textrezipienten bestimmt wird, dass er als Äußerung abgegrenzt und thematisch orientiert ist, d. h. über einen inhaltlichen Kern verfügt. Eine solche Textdefinition aus kommunikativ-pragmatischer Perspektive bietet Göpferich (1995: 56-57):

Ein Text ist ein thematisch und/oder funktional orientierter, kohärenter sprachlicher oder sprachlich-figürlicher Komplex, der mit einer bestimmten [...] Kommunikationsabsicht [...] geschaffen wurde, eine erkennbare kommunikative Funktion [...] erfüllt und eine inhaltlich und funktional abgeschlossene Einheit bildet.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass – trotz der zahlreichen wissenschaftlichen Bemühungen der Textbestimmung und der Textklassifizierung – ein einheitlicher Textbegriff bislang nicht vorliegt und in gewisser Weise nicht vorliegen kann. Dies hat

---

<sup>8</sup>Quelle des Glossars unter <http://www.uni-leipzig.de/~kluck/a1/glossar.htm> [Zugriff am 13.01.2015]

damit zu tun, dass jede Fassung des Textbegriffs an die jeweilige wissenschaftliche Perspektive zurückzubinden ist, aus der sie betrachtet wird. Die Ausgangsfragen und Erkenntnisinteressen sind dementsprechend sehr verschieden. Wissenschaftsgeschichtlich gesehen könnte man vereinfacht sagen, dass sich der Blickwinkel der Erforschung der Größe „Text“ stets erweiterte, sozusagen von der Wortebene über den Satz zum Text und schließlich zum Kontext, in dem ein Text eingebettet ist. Letztere Perspektive nimmt demnach auch den Aspekt des Handelns mit Texten in den Blick, die Textproduktion und Textrezeption also (ein Überblick dazu ist bei Janich 2008 und Fix 2009 zu finden). Eine weitere Ergänzung bestehender Textualitätskriterien schlägt u.a. Fix (2009) vor, die „zusätzlich Kulturalität, Gestaltqualität/Textstil, Kodalität, Medialität, Materialität und Lokalität von Texten in die Analyse einbezieht“ (Fix zit. nach Thurmair 2010: 277). Ein weiterer zentraler Aspekt, der an dieser Stelle auch Erwähnung finden soll, ist der Zusammenhang zwischen den Begriffen „Text“ und „Kultur“, der für die vorliegende Untersuchung besonders wichtig ist, weil es sich bei den Untersuchungsteilnehmenden um nicht-muttersprachliche Textrezipienten handelt (vgl. dazu Kapitel 5.3.1.2). In diesem Zusammenhang soll auch auf den Abschlussbericht der OECD für PISA 2012 hingewiesen werden, in dem Folgendes zu lesen ist: „The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of text and situational cues that are often socially and culturally derived“ (OECD 2013: 61).<sup>9</sup> Posner (1994) verwendet einen Textbegriff, den er unmittelbar im Zusammenhang mit seiner Vorstellung von Kultur definiert. Aus dieser Perspektive besteht ein Text folglich nicht nur aus sprachlichen Zeichen, sondern auch aus Institutionen und Ritualen, Artefakten und Fertigkeiten sowie Mentefakten und Konventionen (vgl. dazu Posner 1994: 13).

In der modernen textlinguistischen Forschung richtet sich der Blickwinkel außerdem über einzelne Texte hinaus und bezieht „Textverbünde“ (Fix 2008: 16) bzw. Textsorten in ihre Analysen ein. Nachfolgend soll deshalb auf den Begriff der Textsorte eingegangen werden.

---

<sup>9</sup> Pinto (2015: 2) schlägt vor, dass das im englischen Originalzitat verwendete Verb „to generate“ im Portugiesischen mit („gerar“) übersetzt werden könnte, um noch deutlicher auf den kreativen Prozess, welches das Lesen eines Textes darstellt, hinzudeuten (im Sinne von portug. „criar“, was auf Deutsch „kreieren“ bedeutet).

## 1.2 Textsorten

Neben der Frage der Textualität ist die Frage nach der Klassifizierung von Texten, also der Einteilung in Textsorten, in der Forschung auch weitläufig untersucht worden. Einer solchen Einteilung können je nach Forschungsinteresse verschiedene Merkmale zugrunde liegen.<sup>10</sup> Im Ursprung der Bemühungen nach der Klassifizierung von Textexemplaren lag laut Heinemann (2000b: 508) folgende Erfahrung:

Die Beobachtung, dass bestimmte Textstrukturen und -formulierungen zur Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben in bestimmten Textexemplaren immer wieder begegneten, andere dagegen grundsätzlich auszuschließen waren, bildete die Basis für die Grundannahme, dass solche Rekurrenzen nicht zufällig, sondern regelhaft bedingt sind, dass man folglich auch von der grundsätzlichen Textsortengeprägtheit aller Texte sprechen kann.

Grundsätzlich kann die Textsorte<sup>11</sup> als eine Menge von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten betrachtet werden. Diese Gemeinsamkeiten siedeln sich auf mehreren aufeinander bezogenen Ebenen an<sup>12</sup>:

- Äußere Textgestalt/Layout (vgl. Heinemann 2000b: 513);
- Charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten/  
Sprachmittelkonfiguration (vgl. Nussbaumer 1991: 257);
- Inhaltlich-thematische Aspekte (vgl. Heinemann 2000b: 513);
- Situative Bedingungen (einschließlich des Kommunikationsmediums / des  
Kanals (vgl. ebd.);
- Kommunikative Funktionen (vgl. ebd.).

In der Forschung wurden zahlreiche Bemühungen unternommen, Texte in Textsorten zu unterteilen: Frühe Ansätze nahmen eine Grobunterteilung von Texten vor, indem bspw. zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen oder mündlichen und schriftlichen Texten unterschieden wurde (vgl. dazu Adamzik 2008: 157). Interessant ist dabei die Feststellung, dass diese nur bestimmte Merkmale von Texten herausgreifen und deshalb

---

<sup>10</sup> Eine Übersicht über linguistische Modelle zur Kennzeichnung von Textsorten liefert Heinemann (2000b: 507-515).

<sup>11</sup> Mit ähnlicher oder synonyme Bedeutung wurden in der Anfangsphase der Textlinguistik im deutschsprachigen Raum u.a. auch die Begriffe *Textklasse*, *Texttyp*, *Textsortenklasse*, *Textgattung*, *Textvariante*, *Textform*, *Textmuster* und *Genre* verwendet.

<sup>12</sup> Vgl. dazu Heinemann (2000b: 513).

eine Gesamtklassifikation von Texten nicht zulassen. Ein weiterer Forschungsstrang beschäftigt sich damit, Textsorten anhand von universell anwendbaren wissenschaftlichen Kategorien in ein übergreifendes Klassifikationsmodell einzuordnen (vgl. dazu Heinemann 2000b, 2000c, Krause 2000, Adamzik 2008). Dabei ist die Kategorisierung nach Textfunktionen weit verbreitet, wobei meist zwischen globaleren Einheiten wie Texttyp und spezifischeren Textsorten unterschieden wird (vgl. dazu Heinemann 2000d und Heinemann/Heinemann 2002: 132ff.).

Brinker (2001: 135-136) weist darauf hin, dass in der linguistischen Textsortenlehre grob zwei Hauptforschungsrichtungen unterschieden werden können, nämlich einerseits den sprachsystematisch ausgerichteten Ansatz und andererseits den kommunikationsorientierten Ansatz, wobei Brinker letzteren aufgrund der Tatsache, dass dieser Ansatz über Differenzierungen grammatischer Natur hinaus geht, als vielversprechender erachtet. Grundsätzlich kann laut Fandrych/Thurmair (2011: 13) jedoch gesagt werden, dass

die im Lauf der Forschungsgeschichte vorgelegten Textsortenklassifikationen [...] die Entwicklung des Textbegriffs insofern widerspiegeln, als sich die zur Klassifikation benutzten Kriterien entsprechend verändert haben und Ansätze, die vorwiegend „textinterne“ Merkmale berücksichtigen [...], von stärkerer kommunikations- und handlungsbezogenen sowie kognitiven Ansätzen abgelöst wurden.

Durch die Weiterentwicklung der (text-)linguistischen Forschung, tendiert man in jüngster Zeit zu einer erweiterten Herangehensweise an Textsorten, indem man sie als Phänomene betrachtet, die durch Merkmalbündel zu beschreiben sind (vgl. Adamzik 2008). Diese Auffassung schlägt sich auch in der häufig zitierten Definition von Textsorte, nämlich derjenigen von Brinker, nieder:

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben (2001: 135)

Als Hauptmerkmale von Textsorten lässt sich deshalb aus dieser Definitionen ableiten, dass Textsorten eine spezifische kommunikative Zielsetzung bzw. eine spezifische



Funktion innewohnt, dass sie Muster sind, mit denen sprachlich innerhalb eines situativen Kontextes gehandelt wird. Ferner weisen Textsorten bestimmte sprachliche und nichtsprachliche Eigenschaften auf, welche historisch gewachsen und kulturspezifisch sind. Brinker ergänzt seine Ausführungen damit, dass er feststellt, dass es einerseits stark normierte Textsorten gibt wie z.B. der Wetterbericht oder die Todesanzeige, welche in der sprachlichen Gestaltung weitgehend vorgeprägt sind und dass es andererseits Textsorten gibt, die einen größeren Spielraum aufweisen was ihre Ausführung betrifft (vgl. dazu Brinker 2001: 135). Adamzik (2008: 175) kommt schließlich in ihren Reflexionen zur Textsortenproblematik zum Schluss, dass dem Anspruch auf eine statisch-produktorientierte Sicht auf Texte entgegenzuwirken ist und schlägt u.a. vor, dass „Klassifikationen auf verschiedenen Abstraktionsebenen und unter verschiedenen Kriterien [...] möglich und sinnvoll sind, dass deren Auswahl an die jeweilige Fragestellung und das Untersuchungsmaterial angepasst und teilweise erst induktiv daraus zu entwickeln ist“ und weiterhin, dass „eine dynamisch-verwendungsorientierte“ Sicht auf Texte gefördert werden soll (Adamzik 2008: 175).

Fandrych/Thurmair (2011) beschreiben 20 Textsorten empirisch basiert. Ausgegangen wird von der Kommunikationssituation und der Textfunktion. Darauf aufbauend werden anhand der Analyse der jeweiligen Textsortenstruktur die textsortenspezifischen sprachlichen und formalen Muster dargestellt. In der Auswahl lässt sich die Beschreibung von Textsorten wie etwa Vorstellungstexte, Reiseführer, Lexikonartikel, Wetterberichte, Horoskope finden. Leider kommt dabei lediglich die Besprechung der Textsorte „Studienbewertungen“ (Fandrych/Thurmair 2011: 154-164), die zwar im akademischen Bereich angesiedelt ist, aber für unseren Kontext der didaktischen Fachtexte keine weiteren Hinweise liefert, vor. Aus diesem Grund wird nachfolgend darauf eingegangen, was in der Forschungsliteratur unter einem Fachtext verstanden wird, da Fachtexte aus dem Bereich der Didaktik zentral für die vorliegende Untersuchung sind.

### **1.2.1 Fachtext**

Zur Definition des Begriffs Fachtext stützen wir uns auf Ohm (2010: 76):

Anknüpfend an allgemeine Theoriebildungen zum Untersuchungsgegenstand Text kann auch beim Fachtext zwischen einer textinternen und einer textexternen Beschreibungsebene unterschieden werden. Die textinterne Sicht fokussiert auf

strukturelle Erscheinungen im Sinne einer Textgrammatik.<sup>13</sup> Für Fachtexte ist hier der präzise und hochfrequente Einsatz von verweisenden (Pronomen; Pronominaladverbien; *dabei, hieraus, wodurch*) und gliedernden sprachlichen Mitteln (z.B. Textadverbien: *erstens, zweitens, ... schließlich; einerseits...andererseits; ferner* etc.) typisch. Die textexterne Perspektive geht von der kommunikativen Funktion eines Fachtextes in Situationen fachsprachlichen Handelns aus. Dabei muss in allen Fächern und Berufen ein breites Spektrum schriftlicher und mündlicher Fachtextsorten mit unterschiedlichen gemeinsprachlichen Anteilen berücksichtigt werden (vgl. wissenschaftlicher Aufsatz, Geschäftsbrief, telefonische Meldung einer Maschinenstörung).

Aus dieser breit angelegten Definition des Fachtextes geht hervor, dass diese sich verschiedenen Kommunikationsbereichen zuordnen lässt, welche wiederum deren Inhalt und in einem gewissen Maße auch deren Form der Kommunikation bestimmen. Innerhalb der Kommunikationsbereiche kann festgestellt werden, dass es Unterschiede bezüglich der Höhe der Abstraktionsstufe, des Anteils an Fachterminologie und des Anteils an alltäglicher/natürlicher Sprache gibt, wobei bislang keine Messmethoden zur präzisen Erfassung solcher Unterschiede vorliegen. In Fachtextanalysen wird man daher eher von intuitiven Einschätzungen ausgehen müssen (vgl. dazu Hoffmann 1985: 240).

Grundsätzlich beschreibt Heinemann (2000: 703) die Bestimmung der für den Bereich „Hochschule und Wissenschaft“ typischen Textsorten als „schillerndes Phänomen“, da das Begriffsfeld – aufgrund der Tatsache, dass sich wissenschaftliche Texte nicht nur auf Hochschulen und Universitäten beschränken, sondern auch in Wirtschaftsinstituten gebraucht werden – nicht eindeutig umrissen werden kann. Heinemann (2000: 705) beschränkt sich deshalb auf die Bestimmung von (Fach-)Textsorten, die für den institutionellen Rahmen wichtig sind und unterscheidet folgende Textsorten-Klassen (hier verkürzt und vereinfacht dargestellt):

- theoriebezogene Textsorten (informationsermittelnde und -vermittelnde Textsorten), denen wissenschaftliches Sprachhandeln als selbstverständlich unterlegt wird und die fast ausschließlich im akademischen Rahmen produziert und reproduziert werden:  
Monografien, Abhandlungen/Aufsätze, Forschungsberichte, Rezensionen,  
Dissertationen, Abstracts, (schriftliche) wissenschaftliche Referate, Magister-/

---

<sup>13</sup> Wenn – wie an dieser Stelle – von Textgrammatik die Rede ist, dann darf m.E. das Werk von Weinrich (2005) nicht unerwähnt bleiben. Darin wird die deutsche Sprache in ihrem gegenwärtigen Gebrauch mit textlinguistischen Methoden umfassend dargestellt und zwar anhand von Beschreibungen, welche nicht von einzelnen Wörtern oder Sätzen ausgeht, sondern sich an größeren Sinneinheiten (nämlich an mündlichen oder schriftlichen Texten/Textsorten) orientiert (vgl. dazu ebd.: 16).

Diplomarbeiten, wissenschaftliche Artikel in Enzyklopädien, Lexika und Wörterbücher;

- wissenschaftspraktische didaktische Textsorten, die (wissenschaftliche) Kenntnisse und Methoden vermitteln und erarbeiten: Vorlesungs- und Seminarkonzeptionen; Rahmenpläne für Vorlesungen und Seminare, Literatur-Listen, Lehrmaterialien, dabei bes. wissenschaftliche Artikel in Hochschullehrbüchern;
  - studentische Schrift-Texte, die der Wissensaufnahme- und -verarbeitung dienen: Vorlesungsmit- und -nachschriften, Exzerpte, Referate, schriftliche Hausarbeiten, Magister- und Diplomarbeiten, Klausuren, Seminararbeiten;
  - organisierende Textsorten, die auf die Institution ‚Hochschule und Wissenschaft‘ bezogene Textsorten der Verwaltungskommunikation umfassen: Hochschulrahmengesetz, Verordnungen, Erlasse, Berichte, Verwaltungsgliederungspläne, Mitteilungen, Abrechnungen, Bekanntmachungen, Urkunden, Zertifikate, Anträge, Formulare und Verwaltungshandbücher;
- (vgl. dazu Heinemann 2000: 705-708).

Auf die einzelnen Textsorten kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Was theoriebezogene Textsorten im Bereich der deutschsprachigen Geistes- und Sozialwissenschaften angeht, stellt Kretzenbacher einige allgemeine morphologische, lexikalische, syntaktische und textstrukturelle Aspekte vor, die für diese Texte in der Forschung als typisch bezeichnet werden (2010: 495-498).<sup>14</sup> Darunter wird genannt, dass Fachwörter „die deutlichsten Kennzeichen der Fachlichkeit auf der Textoberfläche“ sind und dass sie zugleich „gute Indikatoren der jeweiligen Disziplin sind, zu der ein Fachtext gehört [...]“ (ebd.: 496). Ferner wird erläutert, dass die Tendenz besteht, Informationen so weit wie möglich von dem Verb auf nominale Strukturen zu übertragen und dass eine

---

<sup>14</sup> In Engels Grammatik wird ein Kapitel der Vermittlung von textsortenspezifischem Wissen gewidmet: Anhand von konkreten Textbeispielen werden sowohl typische sprachliche und formale Muster von Textsorten wie etwa Register, Schrifttypen und Formatationen als auch die Umstände des kommunikativen Prozesses (öffentlicher, halböffentlicher oder individueller Bezug eines Textes) sowie deren Teilnehmer (Konstellation) aufgezeigt. Weiterhin werden Globalziele von Texten unterschieden: Informieren; Veranlassen; Überzeugen; Belehren; Kontaktpflege; Emphase-Abbau (Engel 1996: 118-119). Der Rezipient/die Rezipientin dieser Textsortensystematik wird dadurch mit den zentralen Mustern und Textzielen/Konstellation vertraut gemacht, welche einen Text als zu einer spezifischen Textsorte zugehörig klassifizieren lassen: „Jeder Text ist durch gewisse allgemeine, immer wiederkehrende Ausdrucksformen charakterisiert, die mit außersprachlichen und vorsprachlichen Gegebenheiten in Zusammenhang stehen [...] jeder Text hat ein spezielles Ziel und zu jedem Text gibt es eine spezielle Konstellation (Engel 1996: 118). Was akademische Textsorten angeht, wird in Engels Textsortensystematik lediglich das Referat und dabei hauptsächlich Verfahren der Erstellung einer Bibliographie berücksichtigt (vgl. dazu ebd.: 130).

hohe Frequenz nominaler Wortarten und bestimmter deverbalen Substantiv- und Adjektivsuffixe auftritt. Aus dem bisher Dargestellten wird m.E. deutlich, dass sich diese allgemein gehaltenen Merkmale auch auf die meisten anderen theoriebezogenen Fachtexte übertragen lassen. Diese Aussage untermauernd geht Bungarten (1981: 11) von einem „angekommen[en], allen Einzelwissenschaften gemeinsam[en] Bestand an Formen und Funktionen, der sich in charakteristischer Weise von denjenigen anderer Kommunikationsbereiche unterscheidet“, aus. Solche Formen wissenschaftlicher Textsorten können sich bspw. darin niederschlagen, dass sie nicht nur Haupt-, Zwischen- und Subtitel aufweisen, sondern dass sie auch durch Paratexte als Präsignale (Vorwort, Anmerkung, Bibliographie, Register) charakterisiert sind (vgl. dazu Heinemann 2000: 705). Hinzu kommen neben einer relativ hohen Frequenz von Passiv- und Infinitivkonstruktionen auch das Ich-Verbot, das Erzähl-Verbot und das Metaphern-Verbot (vgl. Kretzenbacher 1992: 4-5). Weiterhin wird in diesem Zusammenhang auf den Expertencharakter der Darstellung hingewiesen, denn laut Heinemann sind Fachtexte primär auf Wissenschaftler als Partner orientiert (2000: 704-705). Insgesamt lässt sich feststellen, dass in der Forschung noch weitere Schritte unternommen werden müssen, um (Fach-)Textsorten im Allgemeinen und auf Deutsch verfasste Fachtexte im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache im Spezifischen ausführlicher und präziser zu beschreiben.

Bevor die Darstellung von Modellen der Textverarbeitungsforschung in den Mittelpunkt rückt, soll an dieser Stelle umrissen werden, was in der Literatur unter alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich 1993) verstanden wird. Dieser Begriff ist insofern relevant, als die Studierenden/Untersuchungsteilnehmenden im Rahmen der vorliegenden Studie sowohl für verschiedene sprachliche Register als auch für verschiedene Textsorten bzw. Textsortenmuster sensibilisiert werden und somit in die Lage versetzt werden sollen, solche typischen Merkmale bei einem konkreten Textvorkommen zu identifizieren. Der alltäglichen Wissenschaftssprache kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da diese Wissenschaftssprache bestimmte sprachliche Elemente aufweist, welche der Umgangs- oder Alltagssprache gemein sind. Als Beispiel dafür wären Fügungen wie etwa „vor dem Hintergrund der Ausführungen“; „die Aspekte, unter denen das Thema betrachtet wird“ und „eine Charakterisierung wird vorgeschlagen“ zu nennen. Laut Graefen/Moll (2011: 17) spricht man ferner auch von der Allgemeinen Wissenschaftssprache oder von der Alltäglichen Wissenschaftssprache, wenn die Rede von Wörtern und Ausdrucksweisen

ist, die auf das wissenschaftliche Handeln im weiteren Sinne bezogen sind: Forschen, Nachdenken und Analysieren bzw. der Austausch mit anderen über wissenschaftliche Themen. Solche Aspekte der Alltäglichen Wissenschaftssprache müssen dem Sprachbenutzer im hochschulischen Bereich geläufig sein. Gerade Studierende einer Fremdsprache – was auf die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie zutrifft – können diese sprachlichen Handlungsweisen in der Zielsprache jedoch als große Herausforderung wahrnehmen.<sup>15</sup>

Nachdem die Begriffe Text, Textualität, Textsorte, Fachtext und Alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) umrissen wurden, wird der Fokus nun auf zentrale Modelle der Textverarbeitungsforschung gerichtet, welche Aufschluss bezüglich kognitiver Vorgänge, die bei der Verarbeitung von Textinformationen beteiligt sind, geben sollen.

### **1.3 Modelle der Textverarbeitungsforschung**

Neuere kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass Lesen ein kognitiv-konstruktiver Vorgang ist, der die aktive Bildung von Bedeutung verlangt. Dabei lassen sich drei fundamental wichtige Kategorien von Modellen unterscheiden: Propositionale Modelle; Schematheoretische Modelle und Mentale Modelle. Diese sollen nun im Überblick dargestellt werden.

#### **1.3.1 Propositionale Modelle**

Bei dem propositionalen Modell des Textverstehens von Kintsch/van Dijk (1978) handelt es sich um ein prozessuales Verstehensmodell, das sich explizit auf Ganz-Texte und nicht nur auf Einzelsätze bzw. Teiltexthe bezieht. Kintsch/van Dijk gehen davon aus, dass die Textoberfläche in einer Liste von „Propositionen“, die die Bedeutung eines Textes repräsentieren, dargestellt wird. Das bedeutet, dass Propositionen als Einheiten der semantischen Tiefenstruktur gelten, die an der Sprachoberfläche unterschiedlich realisiert

---

<sup>15</sup> Inzwischen stehen bereits Materialien und Hilfestellungen zur Förderung der (alltäglichen) deutschen Wissenschaftssprache für Lernende, die Deutsch als Fremdsprache studieren, zur Verfügung. Zu nennen wäre hierbei beispielsweise das Lehr- und Arbeitsbuch zur Wissenschaftssprache Deutsch von Graefen/Moll (2011) und das Dissertationsprojekt von Hartmann (2014), im Rahmen dessen ein Förderkonzept in Form einer Online-Lernplattform zur Aneignung der akademischen Wissenschaftssprache DaF entwickelt wurde, das auf die Bedarfe internationaler Studierender im Fachgebiet DaF ausgerichtet ist. Der Einbezug elektronischer Medien zur Förderung der (wissenschaftlichen) Textkompetenz ist m.E. sehr relevant und zukunftssträchtig und spielt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch eine Rolle (vgl. dazu Kapitel 5.3.1.3).

sein können. Diese Propositionenliste (Textbasis) wird vom Rezipienten schrittweise (d.h. für jeweils eine Gruppe von Propositionen, deren Umfang sich nach der jeweiligen Verarbeitungskapazität richtet) auf Kohärenz hin überprüft. In einem Verarbeitungszyklus wird eine Gruppe von Propositionen in das Arbeitsgedächtnis aufgenommen, und die Kohärenz der betreffenden Propositionen untereinander, sowie mit den im Kurzzeitgedächtnis aus dem vorangegangenen Verarbeitungszyklus festgehaltenen Propositionen, überprüft. Lässt sich keine Kohärenz herstellen, müssen Teile des Langzeitgedächtnisses reaktiviert bzw. Teile des Textes erneut gelesen werden. Lässt sich auch dann keine Kohärenz herstellen, setzen Inferenzprozesse ein, mit denen die Textbasis um (aufgrund von Weltwissen erschlossene) Propositionen vervollständigt wird. Die Propositionen werden zyklisch verarbeitet und sind nach Auffassung von van Dijk (1980: 45ff.) durch vier Makroregeln beschreibbar. Es handelt sich dabei um folgende Regeln: (i) Auslassen, (ii) Selektieren, (iii) Generalisieren und (iv) Konstruieren oder Integrieren (vgl. van Dijk 1980). Schwachstellen dieser Modelle können darin gesehen werden, dass sie komplexeren und längeren Texten nicht gerecht werden. Außerdem haben sie sich für eine Anwendung außerhalb der Grundlagenforschung als zu aufwändig und unökonomisch erwiesen (vgl. dazu Christmann 1989 und 2000; Groeben 1982: 55).

### **1.3.2 Schematheoretische Modelle**

Laut Christmann (2000: 117) nehmen die ab Mitte der 1970er Jahre entwickelten, schematheoretischen Ansätze zur Textverarbeitung den Einfluss von Vorwissensstrukturen, Erwartungen und Zielsetzungen auf das Verstehen und Behalten von Texten in den Blick. Mit dem Begriff des Schemas oder mit analogen Begriffen (*script*, *frame*, Rezept) wird – in Anlehnung an Bartlett (1932: 137ff.) – versucht, in der Analyse von Verstehens- bzw. Textverarbeitungsprozessen auf Wissensstrukturen Bezug zu nehmen, ohne deren Aktivierung jeder Verstehensversuch letztlich scheitern muss. Textverarbeitung (Verstehen) wird im Rahmen solcher Modelle i.d.R. als Wechselspiel von internalisierten, in Form von Schemata repräsentierten Wissensstrukturen des Rezipienten und im zu verstehenden Text externalisierten Wissensstrukturen (des Produzenten) aufgefasst, als Wechselspiel von schemageleiteten (*top-down*) und datengeleiteten (*bottom-up*) Prozessen. Kann der Rezipient geeignete Schemata aktivieren, so kann er die textuell dargebotenen Informationen in seine Wissenststruktur

integrieren, d.h. sie mit vorhandenen Konzepten verknüpfen (vgl. dazu auch Groeben 1982: 48ff.). Generelle Merkmale von Schemata sind Folgende:

- Schemata stellen eine Datenstruktur zur stereotypen Repräsentation der im Gedächtnis gespeicherten „Konzepte“ dar;
- Schemata sind hierarchisch organisiert, d.h. entweder werden aus generellen Schemata entsprechende Spezifizierungen abgeleitet, die dann den generellen Schemata untergeordnet werden oder ein komplexes Schema wird als aus Konstituenten zusammengesetzt aufgefasst;
- Schemata sind variable Strukturen, die Leerstellen eröffnen. Deren Besetzung mit konkreten Elementen wird als „Instantiierung“ des Schemas interpretiert;
- Schemata können dabei helfen, unvollständige oder nicht „explizite“ Informationen zu ergänzen, da die Aktivierung eines Schemas „Voraussagen“ über Zahl und Art der zu besetzenden „Leerstellen“ ermöglicht.

(Vgl. dazu Christmann 2000: 117-118; Göpferich 2008: 293-294; Groeben 1982: 47).

Da der Schemabegriff sich aber nicht nur auf sprachliche Einheiten bezieht, finden wir uns mit Hilfe von Schemata gewissermaßen in allen Arten von Situationen zurecht, sofern ein geeignetes Schema zur Interpretation einer Situation „aktiviert“ werden kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (Wieder-)Entdeckung des Schemabegriffs laut Christmann (2000) „vor allem darauf aufmerksam gemacht hat, dass das Vorwissen von Rezipienten eine nicht zu vernachlässigende Einflussvariable bei der Verarbeitung von Texten darstellt. Allerdings sind schematheoretische Konzepte wegen ihrer begrifflichen Unschärfe häufig massiv kritisiert worden“ (ebd.: 118).

### **1.3.3 Mentale Modelle**

Die Theorie mentaler Modelle prägt die kognitionspsychologische Textverarbeitungsforschung seit den späten 1980er Jahren zunehmend und erlaubt eine integrative Berücksichtigung von Text- und Rezipientenseite (vgl. dazu Christmann 2000). Die Theorie mentaler Modelle geht davon aus, dass die Textbedeutung kognitiv auf zwei Arten repräsentiert wird: zum einen in Form von Propositionen, auf deren Grundlage dann aber zum anderen „geistige Bilder“ oder „Szenen“ der im Text beschriebenen Sachverhalte, die sog. mentalen Modelle, konstruiert werden. Ein mentales

Modell braucht den betreffenden Sachverhalt jedoch nicht unbedingt vollständig abzubilden. Vielmehr kann dieses im Vergleich zu dem Original aspekthaft verkürzt oder elaboriert sein (Dutke 1994). Im Verarbeitungsprozess greifen beide Ebenen ineinander: Das mentale Modell wird durch die propositionale Repräsentation aktiviert und im Laufe des Verarbeitungsprozesses unter Rückgriff auf Vorwissensbestände sukzessive angereichert, verfeinert und/oder modifiziert.

Laut Christmann (2000) wird insgesamt postuliert, dass Textrezeptionen, die „nicht nur in propositionaler, sondern zusätzlich in Form mentaler Modelle ablaufen, zu einem tieferen Verstehen und einer adäquateren Nutzung der Textinformation führen" (Schnotz 1993 zit. nach Christmann 2000: 119; vgl. dazu auch Groeben 1982: 36-38).

### **1.3.3.1 Multiple mentale Repräsentationen**

Neuere Ansätze zur Psychologie des Textverstehens gehen davon aus, dass beim Verstehen eines Textes vom Leser multiple mentale Repräsentationen gebildet werden (Graesser/Millis/Zwaan 1997; Kintsch 1998). Derzeit unterscheidet man beim Textverstehen vor allem folgende mentale Repräsentationsebenen:

- Oberflächenebene (die Repräsentation der Textoberfläche);
  - Propositionale Ebene (die Repräsentation des semantischen Gehalts);
  - Modellebene (das mentale Modell des beschriebenen Gegenstands);
- Zwei weitere, in neuerer Zeit stärker beachtete mentale Repräsentationsebenen sind:
- Kommunikationsebene (die Repräsentation der Kommunikationssituation);
  - Genreebene (die Repräsentation des Textgenres).
- (Schnotz 2006: 225).

Textverstehen besteht demnach in der Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen. Das mentale Modell ist eine analoge Repräsentation des gemeinten Sachverhalts und hat laut Schnotz (2006: 223) ganzheitliche Eigenschaften. Ein Leser entnimmt demnach einem Text keine Bedeutungen, denn ein Text ist nicht Träger von Bedeutungen. Er dient vielmehr als Auslöser für mentale Konstruktionsprozesse, die teils von der externen Textinformation und teils von der internen (im semantischen Gedächtnis gespeicherten) Vorwissensinformation angeleitet werden. Wie bereits erwähnt, werden dabei nach neueren Modellen auch die Kommunikationssituation und das Textgenre bzw. die



Textsorte berücksichtigt. Bei diesem interaktiven Prozess entsteht nicht unbedingt „mehr“, im quantitativen Sinn, als der Text allein enthält (Solmecke 1993: 28), mit Sicherheit aber etwas jeweils Neues insofern, als das Verstehen eines Textes ein persönlicher, „kreativer Akt“ des Lesenden ist (Bredella/Christ 1996). Oder mit den Worten von Reiß/Vermeer: „'Verstehen' heißt also in erster grober Näherung: etwas in die eigene Situation (mit ihrem Vorverständnis) einordnen können“ (Reiß/Vermeer 1984: 109).

In diesem Zusammenhang scheint m.E. die Herstellung eines Bezugs zur Übersetzungstheorie interessant, denn ein Übersetzer/eine Übersetzerin ist gleichzeitig Rezipient/in und Produzent/in eines Textes und deshalb in zweifacher Hinsicht in den oben genannten „kreativen Akt“ eingebunden. Übersetzen setzt nämlich einen Verstehensprozess voraus, bei dem nicht nur inhaltlich-sprachliche-stilistische (also: textinterne), sondern auch textexterne Faktoren – wie z.B. die Intention des Senders – erfasst werden müssen, um diese dann so in die Zielsprache zu führen, dass der Zieltext wiederum verständlich für neue RezipientInnen wird.<sup>16</sup> Das Modell von Nord (1991) wurde als übersetzungsrelevante Textanalyse konzipiert und zeigt den komplexen Zusammenhang zwischen textexternen und textinternen Faktoren auf:

Textintern Textextern	INHALT	THEMATIK/ THEMA	PRÄSUPPOSITIONEN	AUFBAU UND GLIEDERUNG	NONVERBALE TEXTELEMENTE	SPRACHLICH-STILISTISCHE		TEXTELEMENTE SUPRASEGM. M.
						LEXIK	SYNTAX	
SENDER	z.B. persönliche Perspektive, Kommentar, Meinung	z.B. bevorzugte Themen, Fachgebiet	z.B. Kenntnis des polit. Standorts des Senders	z.B. chronolog. Aufbau bei kindl. Sender	z.B. starker Einsatz der Gebärden bei Südländer	z.B. personale Deixis, Idiolekt	z.B. einfacher Satzbau bei ungebildetem Sender	z.B. habituelle Stimmqualitäten, Tonhöhe
INTENTION	z.B. Beschönigte oder verschleierte Inhalte	z.B. Reizthema: pol. Affären	z.B. Übertriebene P., um Eindruck zu machen	z.B. spannende Steigerung	z.B. irreführende Photos	z.B. konnotativ geladene Wörter	z.B. indirekte Rede zur Distanzierung	z.B. Schreien, Skandieren
EMPFÄNGER	z.B. Hineinversetzen in Empfänger	z.B. Bezug zur Lebenswelt des E.	z.B. "Wie Sie ja alle wissen..."	z.B. Fußnote zur Erklärung	z.B. kindgemäße Bilder	z.B. direkte Anrede mit "Sie"/"du"	z.B. Anrufe, Befehlssätze	z.B. "Kindersprachen-Intonation"
MEDIUM	z.B. nicht zu kompliziert bei mündl. Text	z.B. Fachthema in Fachzeitschrift	z.B. aktueller Informationsstand in Zeitung	z.B. Informationsfolge im Formular	z.B. Graphik statt Zahlenangaben im Fernsehen	z.B. pressensprachl. Wortbildungen: "Papstreise"	z.B. sprachlicher Satzbau	z.B. erhobene Stimme bei Rede über Mikrophon
ORT	z.B. Informationen aus dem Gemeinderat	z.B. landeskundliche Themen	z.B. örtl. Voraussetzung der Kommunikation	z.B. kulturspezifische Gliederungskonvention	z.B. Wappen, Siegel, Embleme	z.B. Regiolektaler Wortgebrauch, Satzbau, Grammatik und Intonation, "Amerikanismen" im Englischen oder Spanischen etc.		
ZEIT	z.B. Nachrichten vom Tage	z.B. jahreszeitliche Themen	z.B. zeitl. Voraussetzung d. Kommunik.	z.B. Aufbau des klass. Dramas	z.B. Symbole wie Hakenkreuz	z.B. Wortwahl und Satzbau eines "Zeitstils"		z.B. Hexameter
ANLASS	z.B. Lebenslauf in Grabrede	z.B. "weihnachtliche" Themen	z.B. Kenntnis der Riten	z.B. Protokoll	z.B. Trauermiene	z.B. Taufformel	z.B. Satzabbruch wegen Erschütterung	z.B. "feierliches" Sprechen
TEXT-FUNKTION	z.B. kein Kommentar in Nachrichtentext	z.B. kein persönliches Thema in Bedienungsanl.	z.B. mögl. wenig Präz. in Kaufvertrag	z.B. Trennung von Zutaten u. Anleitung i. Rezept	z.B. Illustrationen in Bedienungsanl.	z.B. Fachwortschatz in wiss. Texten	z.B. unpers. Konstruktionen in Gesetzestexten	z.B. singende Intonation in Liturgie

<sup>16</sup> Zur Illustrierung vgl. dazu etwa die 2011 durchgeführte Studie zu Techniken der Übersetzung eines in englischer Sprache verfassten wissenschaftlichen Textes in die deutsche Sprache (Herget/Alegre/Figueiredo).

Tab. 1: Der Zusammenhang zwischen textexternen und textinternen Faktoren (Nord 1991: 158)

In Nords Modell wird – wie auch bei Schnotz (2006) – von verschiedenen textkonstituierenden Ebenen ausgegangen, welche bei jedem Textvorkommen zu identifizieren sind und deshalb für die Textrezeption und -produktion eine zentrale Rolle spielen. Faktoren, die auf der Kommunikationsebene und auf der Genreebene angesiedelt sind, werden bei Nord als textexterne Faktoren bezeichnet. Es handelt sich dabei „um die Faktoren der konkreten Situation, in welcher der Text als Kommunikationsinstrument fungiert“ (Nord 1991: 45). Dazu gehören neben dem Sender und dem Empfänger eines Textes auch Intention, Medium, Ort, Zeit, Anlass und die Textfunktion (vgl. Abb. oben).<sup>17</sup> Faktoren, die für die Oberflächenebene und die propositionale Ebene eines Textes kennzeichnend sind, werden bei Nord (1991) textinterne Faktoren genannt und wie folgt aufgefächert: Inhalt, Thema, Präsuppositionen<sup>18</sup>, Aufbau und Gliederung, nonverbale Textelemente und sprachlich-stilistische Elemente (vgl. Abb. oben).

Die Identifizierung von textexternen und textinternen Faktoren scheint m.E. auch ein ergiebiges Verfahren für Studierende der Didaktik zu sein, die sich mit Fachtexten auseinander setzen und sich dabei anhand der von Nord (1991) vorgeschlagenen Kategorien und den jeweils dazu gehörenden Leitfragen einem Text schrittweise verstehend nähern können.<sup>19</sup> Gerade was das Verstehen von Fachtexten im hochschulischen Kontext betrifft, weist Großmann darauf hin, dass „das Ergebnis der mentalen Repräsentationsleistung von größter Bedeutung [ist], da nur durch textnahe Verarbeitung der Fachlektüre studienrelevante Aufgaben qualitativ hochwertig erarbeitet werden können“ (Großmann 2009: 9-10). Dies ist im Rahmen eines Studiums umso

---

<sup>17</sup> Nord (1991: 49) differenziert die Begriffe Sender und Textproduzent folgendermaßen: „Als Sender eines Textes bezeichnen wir im allgemeinen die Person (oder Institution etc.), die den Text zu einer Mitteilung an jemand anderen verwendet bzw. mit ihm etwas erreichen will, während der Textproduzent nach den Maßgaben des Senders nach den Vertextungsregeln und -konventionen der zu verwendenden Sprache/Kultur den Text herstellt [...]“.

<sup>18</sup> Bei dem Begriff der Präsupposition greift Nord (1991: 109) auf Schmidt (1976: 105) zurück: „Situationspräsuppositionen werden vom Sprecher implizit vorausgesetzt: er sieht ihre Geltung auch für den Hörer als gegeben an. Daraus folgt, dass erfolgreiche Kommunikation nur dann zustandekommt, wenn Sprecher und Hörer eine ausreichende Menge von Situationspräsuppositionen analog implizieren bzw. voraussetzen“.

<sup>19</sup> Beispiele für Leitfragen: „Wer ist der Sender des Textes?“/„Ist der Sender gleichzeitig Textproduzent?“ (Nord 1991<sup>2</sup>: 53); „Stammt der Text aus einer schriftlichen oder einer mündlichen Kommunikation?“/„Über welchen Kanal wird er präsentiert?“ (ebd.: 68); „Welches ist das Thema des Textes bzw. welches sind die Themen der Teiltexthe?“/„Lassen sich Subthemen zu einem Hyperthema feststellen?“ (ebd.: 101); „Welche nonverbalen Elemente gehören zum Text?“/„Welche Funktion haben sie in Bezug auf die verbalen Textteile?“ (ebd.: 127).

wichtiger als dabei die Rezeption von Fachtexten zur Wissensaneignung im Vordergrund steht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der gemeinsame Nenner der bisher beschriebenen Modelle darin liegt, dass Verstehen nicht als isoliert zu identifizierende Endphase des Leseprozesses aufgefasst wird, sondern dass Lesen und Verstehen als komplexer Prozess betrachtet wird, bei dem der Leser verschiedene Ebenen der Sprache (Grapheme, Wörter, Satzstrukturen, Bedeutungen der einzelnen Wörter und in ihren Verbindungen) wahrnimmt, erkennt und zueinander in Beziehung setzt, so dass er Bedeutungen erarbeitet und Sinnzusammenhang schafft (vgl. Westhoff 1987; 1997). Dabei spielen sowohl textinterne als auch textexterne Faktoren eine zentrale Rolle.

Abschließend soll hier aufgezeigt werden, über welche Wissenarten ein Textrezipient/eine Textrezipientin für die erfolgreiche Erschließung eines Textes verfügen soll. Dies ist besonders wichtig für die vorliegende Studie, weil zu untersuchen ist, welche Bedeutung die Untersuchungsteilnehmenden den einzelnen Kenntnissystemen für die Rezeption von Fachtexten im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache beimessen. Laut Heinemann/Heinemann (2002) lassen sich in der Forschung dafür drei Haupttypen von Kenntnissystemen unterscheiden:

- Weltwissen oder enzyklopädisches Wissen, über welches die Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft verfügen;
  - Sprachliches Wissen, bestehend aus lexikalischem und grammatischem Wissen;
  - Handlungswissen oder Interaktionswissen, welches kognitive Modelle für das Agieren der Handelnden in bestimmten Situationen umfasst (gegenständlich-praktisches Handeln bzw. kommunikatives Handeln).
- (Vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 125).

Auf die Darstellung, wie die einzelnen Kenntnissysteme miteinander interagieren, muss im Rahmen der vorliegenden Arbeit verzichtet werden. Heinemann/Heinemann weisen bei ihren Ausführungen lediglich darauf hin, dass das Handlungswissen/Interaktionswissen „eine Art Rahmenkenntnisssystem“ bildet, „das durch die beiden anderen Hauptkenntnisssysteme [Weltwissen und sprachliches Wissen] in bestimmten Situationen ‚aufgefüllt‘ wird“ (ebd.).

Wenden wir uns nun der Diskussion des Begriffs der Textkompetenz zu.

#### **1.4 Literacy-Forschung**

Die Frage, was Textkompetenz bedeutet, führt uns in die *Literacy*-Diskussion, welche von zahlreichen Forschungssträngen mit jeweils spezifischen Schwerpunkten geprägt ist. Allen gemeinsam ist jedoch die Tatsache, dass im Mittelpunkt stets ein Text, ein Leser/eine Leserin und eine Situation, in der gelesen wird, stehen. In der vorliegenden Untersuchung wird es daher notwendig sein, genauer zu beschreiben, was eigentlich unter einem (Fach-)Text bzw. einer Textsorte zu verstehen ist und welche Modelle zur Rezeption von Texten und deren Rahmenbedingungen vorliegen, bevor das Augenmerk auf die Rezeption von Fachtexten in einem ganz spezifischen Kontext gelegt wird. Dies erfolgt in den Kapiteln zu den theoretischen Grundlagen (vgl. dazu Kapitel 1.1, 1.2 und 1.3). Die nachfolgenden Kapitel fassen zunächst zentrale Entwicklungen in der Erforschung der Lese- bzw. Textkompetenz in Form einer Übersicht zusammen. Dabei werden die sich im Laufe der Zeit verändernden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bei der Auswahl des jeweils erforschten Teilbereichs beleuchtet und – wo es als relevant erscheint – die damit verbundene Forschungsmethodik angeführt, die zur Beschreibung und Analyse gewählt wird. Was fortan als voneinander getrennte und verkürzte Forschungsperspektiven dargestellt werden muss, ist in Wahrheit aber als zusammenhängendes, hoch komplexes, sich zum Teil überschneidendes, in den Oberbegriff der *Literacy*-Diskussion eingebettetes Forschungsfeld wahrzunehmen. Laut Fandrych (in seinen mündlichen Ausführungen im Rahmen der Sektion „Berufsorientierung und Fachsprachen“ an der Germanistentagung vom 17. – 20. September 2014 in Dresden) lässt sich ein Mangel an Grundlagenforschung im Bereich der Fachsprachen und der (Fach-)Textkompetenz im hochschulischen Kontext erkennen. Aus diesem Grund werden bereits bestehende Modelle und Konzepte für den schulischen Bereich herangezogen, um daraus wichtige Prinzipien und Ansätze für die bislang nur am Rande bestehenden Empfehlungen für den hochschulischen Bereich zu übernehmen und daraus wichtige Prinzipien für ein Modell der Textkompetenz für einen spezifischen, im hochschulischen Kontext angesiedelten Kontext, abzuleiten.

Schmölzer-Eibinger (2010) zeigt die Entwicklung des angloamerikanischen Begriffs *Literacy* (dt. Schriftkundigkeit oder Literalität z.B. nach Kress 2003: 22) auf und spannt den Bogen hin zur Textkompetenz im deutschsprachigen Raum (vgl. dazu Schmölzer-

Eibinger 2010: 1130-1137).<sup>20</sup> Ursprünglich hing der Begriff *Literacy* in der Forschung mit der Frage zusammen, in welcher Beziehung die Schriftkundigkeit eines Individuums mit dessen Möglichkeiten der Teilnahme am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben steht (ebd.). In den 1980er Jahren richtete sich der Fokus der *Literacy*-Forschung auf die Untersuchung der Thematik der Schriftkundigkeit als ein „gesellschaftliches und kulturelles Phänomen“, welches von grundlegender Bedeutung für das „soziale Zusammenleben“ und für den „Fortschritt“ betrachtet wurde (Schmölzer-Eibinger 2010: 1130). Im Zuge der *New Literacy Studies* der 1990er Jahre entstanden daraufhin verschiedene interdisziplinäre Forschungsarbeiten, die nicht nur soziokulturell, sondern auch kognitiv orientiert waren (vgl. dazu etwa das „Bookstart“-Projekt 1993; den Ansatz der „Multimodalität“ von Kress/van Leeuwen 1996; und die Erforschung der Entwicklung kognitiver Prozesse beim Kind von Goswami 1998).

Eine auf das 21. Jahrhundert fokussierte Definition des Begriffs *Literacy* liefert schließlich Böck (2010: 3):

„Literacy“ bezieht sich zum einen auf die semiotischen Ressourcen und Potenziale der Schrift, welche in einer spezifischen Kultur für die Produktion von geschriebenen (Teilen von) Texten aller Art zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen können entweder in Form von monomodalen Texten, als handschriftliche Notizen oder einfache Hinweise („Bitte nicht rauchen“) bis zu komplexen Narrativen, oder (und das immer häufiger) als schriftliche Komponenten / Elemente von multimodalen Texten eingesetzt werden. Zum anderen bezieht sich „Literacy“ auf die AkteurInnen und ihren Umgang mit diesen Ressourcen und Potentialen, wobei sie diese im Gebrauch laufend verändern, weiterentwickeln und neu schaffen.

Wie aus dieser breit angelegten Definition deutlich wird, ist das (heutige) Forschungsfeld der *Literacy*/Literalität äußerst facettenreich und untersucht nicht nur Aspekte von mono- und multimodalen Texten, sondern beschäftigt sich auch mit Fragen der mit Texten Handelnden in einer sich rapide wandelnden Zeit. Literalität umfasst demnach auch sprachliche, kognitive, kommunikative und soziale Kompetenzen sowie soziokulturelles Wissen (vgl. dazu Schmölzer-Eibinger 2008). An solchen Forschungsinteressen sind unterschiedliche Disziplinen wie die Anthropologie, Ethnografie, Soziologie, Linguistik, Diskursanalyse, Didaktik, Informatik u.a. beteiligt. Moderne Forschungsprojekte im Bereich der Literalität werden folglich mit der Herausforderung konfrontiert, Ansätze aus verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten zu einem multidisziplinären Zugang

---

<sup>20</sup> Einen guten Überblick über Entwicklungen in der *Literacy*-Forschung im gesamten englischsprachigen Bereich liefern Guthrie/Wigfield (2000).

zusammenzuführen. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist der Begriff der Lesekompetenz von zentraler Bedeutung. Deshalb soll nun beleuchtet werden, wie sich der Begriff der Lesekompetenz innerhalb der Literalitätsforschung darstellt und aus welchen – hier segmentiert dargestellten – Forschungsperspektiven er betrachtet wird.

#### **1.4.1 Lesekompetenz und ihre Messung**

Das *Literacy*-Konzept versteht Lesekompetenz grundsätzlich als eine Fähigkeit, die „erforderlich ist für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein [...] Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet“ (Hurrelmann 2007: 21). Mit dem Ziel der Messung von solchen alltags- und berufsrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten Jugendlicher, wird bspw. die wohl bekannteste seit dem Jahr 2000 im Drei-Jahres-Rhythmus angelegte Schulleistungsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) durchgeführt (Baumert *et al.* 2001), bei denen die drei Bereiche „muttersprachliche Lesekompetenz“, „mathematische Kompetenz“ und „naturwissenschaftliche Grundbildung“ von 15-Jährigen im internationalen Vergleich getestet werden. Dieser die drei genannten Bereiche umfassende Bildungsbegriff wird auf Englisch als *Literacy* bezeichnet. Was die Lesekompetenz betrifft, wird dabei – genauer gesagt – von einem pragmatisch-funktionalen Verständnis im Sinne der *Reading Literacy* ausgegangen, wobei in der testdiagnostischen Überprüfung dieser Kompetenz die kognitive Dimension, also das Lese- oder Textverstehen, vorherrscht(e). Die Lesekompetenz war Schwerpunktbereich im Jahr 2000 bei der ersten PISA-Erhebung und erneut im Jahr 2009 bei der vierten PISA-Erhebung. Aufgrund der enttäuschenden Leistungen deutscher SchülerInnen bei PISA 2000<sup>21</sup>, bei der auch Disparitäten bezüglich der Kompetenzen von Jugendlichen aus unterschiedlichem sozialem Hintergrund kommend in Erscheinung traten (vgl. zusammenfassend Klieme *et al.* 2007), wurden verschiedene Fördermaßnahmen ergriffen und weiterführende Studien angelegt. Gerade im Rahmen der Zweitsprachenforschung, wo es um Fragen der (un-)gleichwertigen Teilnahme an verschiedenen Lebensbereichen von SchülerInnen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geht, liegen inzwischen

---

<sup>21</sup> Bei der ersten PISA-Erhebung erreichten die deutschen SchülerInnen 484 Punkte im Bereich der Lesekompetenz, was deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten lag (vgl. dazu Artelt *et al.* 2001: 13).

zahlreiche Untersuchungen vor (vgl. dazu etwa Artelt *et al.* 2001; Gogolin 2002; Gogolin 2007; Meyer 2009; Mohr 2004; Portmann-Tselikas 2001; Schmölder-Eibinger *et al.* 2013; Wurnig 2002).<sup>22</sup> In diesem Zusammenhang ist ferner das FörMig-Programm zu nennen, welches die durchgängige sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Ziel hat (vgl. dazu Gogolin 2013).

Als eine weitere Konsequenz der Analyse der Ergebnisse der PISA-Studien bezüglich der Lesekompetenz wurden Förderungsprogramme entwickelt, welche auch die Lesemotivation, das Leseinteresse sowie das Leseverhalten berücksichtigen, da deutlich wurde, dass diese Faktoren für die Entwicklung der Lesekompetenz fundamental wichtig sind (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.2.3 und 2.4.2.4). Diese aktive Lesepraxis, die hier angesprochen wird („engaging with written texts“), setzt nämlich Motivation zum Lesen voraus. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der mit Lesemotivation zu tun hat, ist der Begriff des Leseengagements (*Reading Engagement*). Das hierbei zentrale Konzept, basierend auf Arbeiten von Guthrie und Wigfield (2000), wird als Verflechtung von emotional-affektiven und verhaltensbezogenen Merkmalen betrachtet, „das Interesse und Lesefreude genauso beinhaltet wie das Gefühl dafür, den Leseprozess selbstbestimmt steuern zu können“ (Artelt/Naumann/Schneider 2010: 75). Ferner wird in der Rahmenkonzeption von PISA 2009 auch das „Beteiligt-Sein“ an der sozialen Dimension des Lesens sowie die häufige und diversifizierte Lesepraxis zum Leseengagement gezählt (vgl. Artelt/Naumann/Schneider 2010: 74). So wurde Lesekompetenz im Sinne von *Reading Literacy* in der Rahmenkonzeption von PISA 2009 wie folgt definiert: *Reading Literacy means „understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society“* (OECD 2009: 14). Neben der Ausarbeitung der Konstrukte des Leseengagements und der Metakognition erfuhr die Version des Leserahmens bei PISA 2009 ferner eine wesentliche Änderung durch den Einbau des Lesens digitaler Texte. Während viele der für das Lesen von Printmedien erforderlichen Fähigkeiten ähnlich sind, verlangt das digitale Lesen neue Schwerpunkte und Strategien. Das Sammeln von Informationen im Internet erfordert z.B. nicht nur das überfliegende Lesen (engl.:

---

<sup>22</sup> An dieser Stelle ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass Portmann-Tselikas und Schmölder-Eibinger in ihren Arbeiten zur Zweit- und Fremdsprachenforschung den Begriff der Textkompetenz (und nicht den der im Kontext der PISA-Studien beschriebenen Begriff der Lesekompetenz) zugrunde legen (vgl. dazu Kapitel 1.5 und 1.5.1). Gogolin wiederum verwendet den Terminus Bildungssprache, welchen sie als zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg erachtet (vgl. dazu Kapitel 1.5.1.1).

*skimming*) und das Erfassen von spezifischen Informationen/Schlagwörtern (engl.: *scanning*)<sup>23</sup> von großen Mengen an Material, sondern auch die Bewertung der Glaubwürdigkeit der gefundenen Informationen. Das kritische Denken ist daher mehr denn je von Bedeutung für die Lesekompetenz (vgl. dazu OECD 2010: 35-36).

Von den 64 Ländern mit vergleichbaren Daten im Bereich Lesekompetenz seit dem Jahr 2000 weisen 32 eine Verbesserung der durchschnittlichen Leseleistung auf. Darunter befinden sich Deutschland und Portugal (vgl. dazu OECD 2014: 89). In Deutschland erzielten die SchülerInnen bei der PISA-Erhebung 2012 im Bereich Lesekompetenz im Durchschnitt 508 Punkte. Dies ist mehr als der OECD-Mittelwert (496) und vergleichbar mit Belgien, Macao (China), den Niederlanden oder auch der Schweiz (vgl. ebd.). In Portugal erzielten die SchülerInnen bei der Pisa-Erhebung 2012 im Bereich Lesekompetenz im Durchschnitt 488 Punkte, was unter dem OECD-Mittelwert (496) liegt und vergleichbar ist mit Dänemark, Italien, Österreich, Ungarn und Spanien (vgl. ebd.). Insgesamt hat sich die Leseleistung der portugiesischen SchülerInnen seit dem Jahr 2000 verbessert, lagen die Resultate der Lesekompetenz bei der ersten PISA-Erhebung damals noch bei 470 Punkten (vgl. Artelt *et al.* 2001: 13).

Mit dem Ziel, die muttersprachliche Lesekompetenz und die Lesemotivation von deutschsprachigen SchülerInnen der siebten Klassenstufe zu fördern, wurde das LekoLemo-Training (Lesekompetenz/Lesemotivations-Training) entwickelt. Dazu wurden das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation von Möller und Schiefele (2004) und die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) herangezogen (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 2.4.1.4.1; 2.4.2.3 und 2.4.2.4). Die darauf aufbauenden Studien konnten die Wirksamkeit dieses Trainings zwar nicht bestätigen, deren Ergebnisse bildeten jedoch eine wichtige Grundlage zur Weiterentwicklung des Programms. Meyer (2009) konnte in ihrer Dissertation zum Thema Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I, durchgeführt mit 331 SchülerInnen der siebten Jahrgangsstufe aus mehreren Realschulen, einer Gesamt- und Hauptschule, schließlich nachweisen, dass das Training einen signifikanten Effekt auf das lesebezogene Selbstkonzept sowie auf die Lesemotivation hatte. Die Daten wurden mittels eines

---

<sup>23</sup> Zu den Begriffen „skimming“ und „scanning“ vgl. auch Rampillon (2000: 15).



Fragebogens, der aus einem Lesetest und unterschiedlichen Skalen bestand, erhoben und anhand von Stichproben statistisch ausgewertet. Durch die angeschlossenen explorativen Analysen konnte für eine Substichprobe ferner auch ein signifikanter Einfluss auf die Lesekompetenz nachgewiesen werden. Es ist dabei jedoch festzuhalten, dass das Erhebungsinstrument des Fragebogens für diese Untersuchung nicht optimal geeignet war, weil nicht alle UntersuchungsteilnehmerInnen dazu motiviert werden konnten, die Fragebögen sorgfältig und vollständig auszufüllen. Dadurch fiel die Auswertung der erhobenen Daten weniger präzise aus.

Was weiterhin die Erforschung der Lesemotivation betrifft, haben Schiefele und Schaffner (2013) anhand einer Interviewstudie 26 GrundschülerInnen der sechsten Klassenstufe nach ihrer Motivation bezüglich der Lektüre von auf Deutsch verfassten Texten befragt. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews bestätigten zwar einige Vorannahmen der Forschenden, legten darüber hinaus aber nahe, dass wichtige Aspekte der Lesemotivation vernachlässigt worden waren (z. B. Lesen zur Regulation von Gefühlen und Lesen zur Entspannung).

Hinsichtlich des Einübens von Lesestrategien anhand eines entsprechenden Trainings konnte Klauer (1996) bestätigen, dass dadurch das Leseverständnis erheblich verbessert wird. In seiner Studie mit SchülerInnen der fünften und sechsten Klasse waren die positiven Effekte ein halbes Jahr später ebenfalls noch vorhanden. Bremerich-Vos/Schlegel (2003) replizierten Klauers Versuch mit größeren Klassen, ohne dabei jedoch auf schlüssigere Ergebnisse zu kommen.

Weiterhin liegen auch Studien vor, die sich mit der Untersuchung von Strategien im Bereich Deutsch als Fremdsprache auseinander setzen. Zu nennen ist dabei bspw. die explorativ-interpretativ angelegte Studie von Würffel (2006), die das Fremdsprachenlernen mit internetgestütztem Selbstlernmaterial zum Erwerb einer Lesekompetenz zum Thema machte. Es ging in dieser Studie darum, anhand der Analyse von Aufgabenbearbeitungen Einblicke auf die Sprachlernprozesse von (erwachsenen) Lernenden des Deutschen als Fremdsprache zu erhalten. Zur Erhebung dieser Daten wurden hauptsächlich Laut-Denk-Protokolle verwendet. Ziel war es zu untersuchen, welche Strategien die Lernenden (mit der Erstsprache Englisch) bei der Bearbeitung von Aufgaben anwendeten und welche Probleme sich bei der Bearbeitung dieser Aufgaben ergaben. Als Ergebnis dieser Studie konnte Würffel eine ausführliche Klassifizierung

einer großen Anzahl von Lesestrategien vorlegen, welche Lernende bei der Bearbeitung von Lernaufgaben in internetgestütztem Material einsetzen. Des Weiteren kam sie u.a. zum Schluss, dass auch schon Anfänger fähig waren, mit komplexeren Texten in der Fremdsprache erfolgreich umzugehen.

Im Folgenden soll der Blickwinkel auf das portugiesischsprachige Forschungs panorama gerichtet werden, weil dieser für die vorliegende Untersuchung insofern von Relevanz ist, als sich der Untersuchungskontext in Portugal ansiedelt. In diesem Zusammenhang werden nun einige relevante Beiträge zur *Literacy*-Forschung umrissen.

Sequeira (1982) führte eine Untersuchung zu der kognitiven Entwicklung von portugiesischen 5- bis 8-jährigen Kindern und ihrer Lesefähigkeit in der Erstsprache durch, mit dem Ziel, eine Verbindung zwischen der kognitiven Entwicklung der Probandengruppe und ihrer Lesefähigkeit sowie zwischen Variablen wie z.B. Alter, Geschlecht, Anzahl älterer Geschwister, schulische/akademische Ausbildung der Eltern herzustellen. Zur Erhebung der Daten wurden drei Instrumente verwendet: ein Test zur kognitiven Entwicklung der Kinder; ein Lesetest; ein an die Eltern der Untersuchungsteilnehmenden gerichteter Fragebogen. Aufgrund der ausgewerteten Daten gelang es Sequeira (1982), Empfehlungen zur Erarbeitung neuer schulischer Curricula für den Leseunterricht an portugiesischen Primarschulen abzuleiten: Die 140 UntersuchungsteilnehmerInnen wiesen ein elementares bis mittleres kognitives Niveau auf – ein Faktor, welcher laut Sequeira (1982) bei der Erstellung eines Lehrplans mitberücksichtigt werden sollte. Weiterhin wurde ermittelt, dass die an der Untersuchung teilnehmenden sechsjährigen Kinder Schwierigkeiten beim Lesenlernen aufwiesen. Im Alter von 7 Jahren beginnen die Kinder zu lesen und als Achtjährige sollten sie verstehen, was sie lesen. Sequeira zeigt auf, dass es Hinweise dafür gibt, dass die Untersuchungsteilnehmenden zwar fähig waren, den sprachlichen Kode zu entziffern, dass sie aber nicht verstanden, was sie lasen. Als Empfehlung wird deshalb vorgeschlagen, dass nicht insistiert werden sollte, dass sechsjährige Kinder lesen lernen, weil sie kognitiv nicht darauf vorbereitet zu sein scheinen. Vielmehr sollten sechsjährige SchülerInnen Aktivitäten ausführen, anhand derer sie schrittweise und ihrem Alter entsprechend Fähigkeiten erwerben, die nötig sind zum Lesenlernen. In diesem Zusammenhang ist auch auf Pinto (2015) zu verweisen, die – basierend auf Girolami-Boulinier (1993) – die Empfehlung formuliert, den mündlichen Sprachgebrauch bei Kindern im Vorschulalter auf eine informelle Art und Weise zu fördern. Dieses Vorgehen

wird als Brücke betrachtet, die das Kind erfolgreich in die Welt des geschriebenen Wortes führen kann (vgl. dazu ebd.: 2). Martins (2000) untersuchte in ihrer Dissertation den Bereich des Lesen- und Schreibenlernens von portugiesischen Kindern in der Grundschule, indem sie die subjektiven Sichtweisen der an der Studie teilnehmenden Schülerinnen (104) und Schüler (105) bezüglich der Bedeutung des Lesens erhob. Folgende Hypothese wurde aufgestellt: Je bewusster sich ein Kind am Anfang des ersten Schuljahres der Wichtigkeit des Lesens ist und je besser es die Lektüreaufgaben versteht, desto bessere Leseerfolge (gemessen anhand eines Lesetests) erzielt es am Ende des ersten Schuljahres. Die Analyse der erhobenen Daten ermöglichte die Bestätigung der aufgestellten Hypothese.

In Pinto/Veloso (2006) wird die Adaption der Testbatterie CALE (*Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture*) von Girolami (2006) auf den portugiesischen Kontext beschrieben. Diese Testbatterie richtet sich an SchülerInnen des ersten obligatorischen Schuljahres und zielt darauf ab, ihre Lese- und Schreibfähigkeit in der Erstsprache am Ende des ersten Schuljahres zu ermitteln. Die Kinder werden dabei aufgefordert, zunehmend komplexere Inhalte zu rezipieren und zu reproduzieren. Dies wird bspw. durch das Nachsprechen von gehörten Silben, Wörtern bzw. Wortgruppen oder durch das Erkennen von bestimmten Wortklassen in einem Text umgesetzt. Ferner sollen die Kinder den globalen Inhalt eines Texts bzw. spezifische Informationen wiedergeben. Wenn ein Kind eine Geschichte nacherzählt, wird z.B. darauf geachtet, ob es fähig ist, deren Inhalt chronologisch nachzubilden.

Hinsichtlich der Besprechung des portugiesischen Kontexts, soll abschließend auf den seit dem Jahr 2007 bestehenden, vom portugiesischen Erziehungsministerium lancierten nationalen Leseförderungsplan verwiesen werden, im Rahmen dessen verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Literalität der portugiesischen Bevölkerung ergriffen worden sind. Dabei wird die Lesefähigkeit nicht nur von SchülerInnen, sondern auch von Erwachsenen, die sich bereits im Berufsleben befinden, anhand zahlreicher Projekte und Initiativen gefördert (vgl. dazu [www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php)).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. dazu etwa auch die Studie zur Gestaltung von Lehrplänen zur Förderung der Autonomie von portugiesischen SchülerInnen im Fach Deutsch als Fremdsprache (Alegre/Beato 2007).

Was die Ausarbeitung von Verfahren zur Messung der Lesekompetenz in jüngerer Zeit betrifft, so liegen zahlreiche Studien vor (vgl. etwa Robitzsch *et al.* 2011). Zu nennen ist bspw. eine Studie, welche den Ansatz des dynamischen Testens als Alternative zu herkömmlichen Testverfahren theoretisch fasst und aufzeigt, wie eine solche Testkonzipierung aussehen kann (vgl. dazu Dörfler *et al.* 2010). Im Kern dieses Ansatzes geht es um die Untersuchung der Beeinflussbarkeit der Lesekompetenz durch Feedback und (meta-)kognitive Hilfen. Dieses Streben nach Optimierung der Testerstellung zur Messung der muttersprachlichen bzw. fremdsprachlichen Lesekompetenz ist natürlich nicht neu und stellt auch einen zentralen Aspekt der Lesekompetenz-Forschung dar. Im angelsächsischen Bereich ist dazu etwa der Artikel von Cohen (1998) zu nennen, in dem er einen guten Überblick über verschiedene methodische Verfahren zur Überprüfung der Eignung von Sprachtests liefert. Cohen nennt u.a. die in diesem Forschungsbereich verbreitete Methode der „verbal reports“ (Cohen 1998: 95) und erwähnt Studien (Nickerson 1989; Norris 1989), bei denen anhand von retrospektiven Methoden untersucht wird, mittels welcher Gedankengänge Fremdsprachenlernende dazu kommen, sich für eine spezifische Antwort bei einem Multiple-Choice-Test zu entscheiden. Bei dem Verfehlen einer richtigen Antwort geht es dann darum, aufzudecken, ob die Testfrage zu wenig präzise formuliert ist oder ob die Testperson den adäquaten kognitiven Weg zur korrekten Antwort nicht gefunden hat und worin die Gründe dafür liegen können (vgl. dazu Cohen 1998). Neben den hier in einem knappen Überblick aufgeführten Forschungslinien innerhalb der Lesekompetenz gibt es weitere Bereiche, wie zum Beispiel die Erforschung des Zusammenhangs zwischen außerschulischem Lesen und der Lesekompetenz (vgl. dazu etwa Pfost *et al.* 2010) bzw. der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz (vgl. dazu z.B. die IGLU-Studie 2011 beschrieben in Bos *et al.* 2012, dabei bes. Kap. VI) sowie die Erforschung der Entwicklung von muttersprachlicher Lesekompetenz von schwächeren LeserInnen im Vergleich zu ihren lesestärkeren Mitschülern (Pfost *et al.* 2012), bis hin zu Lernumwelten im (Deutsch-)Unterricht (vgl. dazu Klieme/Rakoczy 2003), die im Rahmen von Forschungslinien, die sich mit der muttersprachlichen Lesekompetenz und deren Zusammenhang mit der jeweiligen sozialen Herkunft der Leser bzw. mit dem (außer-)schulischen Lesen befassen, wesentlich sind. Im vorliegenden Kontext kann jedoch auf diese Bereiche nicht weiter eingegangen werden, da wir uns durch deren ausführlichere Darstellung zu weit von den eigentlichen Forschungsinteressen dieser Arbeit entfernen würden. Wichtig ist festzuhalten, dass sich die Erforschung der Literalität bzw. der Lesekompetenz und ihrer

Messung als überaus komplex und facettenreich darstellt – nicht zuletzt deshalb, weil Lesen Texte voraussetzt, welche stets durch sprachliche und formale Charakteristika geprägt sind (Stichwort „Textsorten“) und als solche von RezipientInnen erkannt und adäquat interpretiert werden müssen. Das Lesen setzt also immer einen Rezipienten/eine Rezipientin voraus, welcher/welche wiederum individuelle Merkmale aufweist und sich jeweils in einem spezifischen Kontext befindet – Faktoren also, die bei dem Herangehen an einen zu erforschenden Gegenstand mehr oder minder explizit mitbedacht werden müssen. Diese umfassendere Sicht auf Literalität und Lesekompetenz der heutigen Zeit ist u.a. auf die Entwicklung von Textrepräsentationen aus den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zurückzuführen, welche multimodale Darstellungen von Inhalten implizieren und somit spezifischen Kommunikationsbedürfnissen und -anforderungen entgegen kommen. Gemeint ist die Kombination von non-verbalen Elementen wie Fotos, Zeichnungen, aber auch Grafiken und Schemata mit sprachlichen Zeichen. Vom Rezipienten/von der Rezipientin solcher Textgebilde wird verlangt, „bildlich vermittelte Informationen bzw. bildliche Bestandteile [...] mit den sprachlich vermittelten zu verknüpfen, [...] so dass eine kohärente Interpretation des Textes konstituiert werden kann“ (Weidacher 2007: 51). Ausgehend von der Feststellung, dass SchülerInnen Schwierigkeiten aufweisen, wenn sie ein Diagramm adäquat interpretieren sollen und dass diese Fähigkeit deshalb erst erlernt werden muss, stellt Niederhaus (2012) eine methodisch-didaktische Herangehensweise an multimodale Texte vor. Anhand dieses Modells lernen SchülerInnen, Diagramme zu verstehen, adäquat zu interpretieren und anhand von Formulierungshilfen zu beschreiben.

Unter multimedialen Texten werden Hypertexte subsumiert, die auf einem Bildschirm zu lesen und durch Knoten verbunden sind, deren semantischen Beziehungen daher nicht explizit ersichtlich sind und von RezipientInnen erst mental hergestellt werden müssen. In diesem Zusammenhang soll die empirische Arbeit von Groß (2000) erwähnt werden, in der anhand von *Placement Tests* Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher (nicht-linearer) Hypertexte untersucht wurden. Bei den Untersuchungsteilnehmenden handelte es sich um Erstsemestrige des Studiengangs Anglistik an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal mit Englisch als Fremdsprache. Ein Ergebnis dieser Untersuchung bestand in folgender Feststellung: Das Fehlen einer feststehenden Textstruktur sowie die Erstellung von kohärenten Bezügen zwischen rezipierten Informationen durch das Aufrufen von Knoten führen oft zur kognitiven Überlastung des

Lesers/der Leserin. Dies wird gemeinhin mit dem Schlagwort „Lost in Hyperspace“ (Groß 2000: 132) bezeichnet. Ein wichtiges Fazit der Untersuchung liegt darin, dass ein strategisches Vorgehen für das Verstehen von Hypertexten von fundamentaler Bedeutung ist (ebd.: 271).

Abschließend ist festzuhalten, dass sich die anfänglich auf die Muttersprache fokussierte Literalitätsforschung im Laufe der Zeit auch auf die Erforschung der Lesekompetenz in der Zweit- bzw. Fremdsprache ausgeweitet hat.

Wenden wir uns nun dem zentralen Begriff der Textkompetenz zu. Dabei wird aufgezeigt, wie der Begriff der Textkompetenz im Rahmen der „Literacy“-Diskussion einzuordnen ist und inwieweit er im schulischen und hochschulischen Bereich bereits erforscht ist.

## **1.5 Textkompetenz**

Textkompetenz wurde (und wird) in einigen Lesarten immer noch mit Lesekompetenz gleichgesetzt. Laut Struger/Witschel (2013) ist es jedoch „vor allem durch die Diskussion von *Literacy*-Konzepten mittlerweile unumgänglich [...], von einer ganzheitlichen Kompetenz zu sprechen, die a) Lesen und Schreiben zusammen denkt [...] und b) nicht alleine Detailkompetenzen abarbeiten soll, sondern den Umgang mit Texten als *ganzheitliche Handlungskompetenz versteht*“ (Struger/Witschel 2013: 6). Das bedeutet, dass von einer literalen Kompetenz im weitesten Sinn ausgegangen werden muss. Portmann-Tselikas (2005: 1-2) definiert Textkompetenz folgendermaßen:

Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.

Aus dieser Fassung des Begriffs Textkompetenz geht hervor, dass Textkompetenz nicht nur für das eigene Lernen, sondern auch für das Verständnis von fachlich und gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen und Diskursen und für die Teilnahme an diesen Diskursen fundamental wichtig ist. Struger/Witschel (2013: 5) schließen daraus Folgendes: „Das bedeutet konsequenterweise, Lesekompetenz und Schreibkompetenz nicht allein über Könnenserwartungen zu thematisieren, sondern über die Prozesse, in denen sie erlernt bzw. vermittelt werden können, da Kompetenzen schließlich nur

prozesshaft realisiert werden können“. Diese Einsicht ist von zentraler Bedeutung für die vorliegende Untersuchung, weil eines der Hauptanliegen darin besteht, diesen Prozess der Entwicklung der Textkompetenz im Rahmen der Didaktik-Seminare aus der Sicht der Untersuchungsteilnehmenden zu reflektieren. Ähnlich argumentiert Thonhauser, welcher Textkompetenz als „deklaratives Wissen über Textualität (*savoir*) und dann im Bereich der Schreib- und Lesedidaktik als fertigungsbezogenes *savoir faire* in Bezug auf die Herstellung und Rezeption von Texten“ definiert (Thonhauser 2007: 18).

### **1.5.1 Textkompetenz im schulischen Bereich**

Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger haben mit zahlreichen (z.T. gemeinsamen) Publikationen zur Textkompetenzforschung im deutschsprachigen Raum beigetragen (vgl. dazu etwa Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2002); Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008); Schmölzer-Eibinger/Weidacher 2007). Schmölzer-Eibinger verfasste ferner ihre Habilitationsschrift unter dem Titel „Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen“.<sup>25</sup> In dieser Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass fehlende Textkompetenz eine der Hauptursachen für schulisches Scheitern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist. Die Autorin stellt darauf aufbauend ihr Konzept der Literalen Didaktik vor. Es handelt sich dabei um ein theoretisch fundiertes, didaktisches Instrumentarium zur Förderung von Textkompetenz, welches flexibel anwendbar ist und sich deshalb auch für Kontexte des Zweitsprachenlernens in mehrsprachigen Klassen eignet (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008/2011). Weitere wichtige Beiträge zur deutschsprachigen Textkompetenzforschung im schulischen Bereich lassen sich u.a. bei folgenden Autoren finden: Augst (2007) mit einer Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter; Beckert (2011) mit einer sozialisationstheoretisch orientierten Untersuchung zum Erwerb von Schriftlichkeit bei Jugendlichen; Brandenstein (2013) mit einer praktischen Anleitung zur Steigerung der Textkompetenz von SchülerInnen; Feilke/Schmidlin (2005) mit Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz bei Kindern; Feilke/Lehnen (2012) mit Beiträgen zu Routinen im Schreiben und Routinen in Texten und deren Erwerb; Gunten (2012) mit einer vergleichenden Untersuchung von schriftlichen Instruktionen von ein- und

---

<sup>25</sup> Die Habilitationsschrift von Portmann-Tselikas wurde unter dem Titel: „Schreiben und Lernen Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik“ 1991 veröffentlicht.

mehrsprachigen SchülerInnen der zweiten Klasse; Jakus (2010) mit einer Monographie zur Förderung der Textkompetenz von SchülerInnen; Schulz (2007) mit Überlegungen zur Förderung der Textkompetenz in der Grundschule; Weinhold (2000) mit einer Studie zur Textkompetenz am Schulanfang und schließlich Dorner (2013), welche im Rahmen ihrer Dissertation zehn Thesen für eine Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen ableiten konnte. Auf diese Studien wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, weil unser Fokus auf der Textkompetenz im hochschulischen Bereich liegt.

Wenden wir uns nun der Darstellung der Begriffe Schulsprache und Bildungssprache zu, welche im Zusammenhang mit Alltagssprachlichen bzw. kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten stehen und für den Kontext der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle spielen.

#### **1.5.1.1 Schulsprache und Bildungssprache<sup>26</sup>**

Der schulische Sprach- und Denkstil ist seit Cummins (1979) immer wieder thematisiert worden. Als wegweisend hat sich sein Begriffspaar BICS und CALP erwiesen, auf das auch heute noch häufig verwiesen wird. Mit BICS (**B**asic **I**nterpersonal **C**ommunicative **S**kills) ist die grundlegende oder alltägliche Kommunikationsfähigkeit gemeint. Sie bildet die Basis für die Manifestation von Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch. Laut Mohr ist für diese Kommunikationsform „ihr informeller Kontext und die raumzeitliche und emotionale Nähe der Kommunikationspartner [charakteristisch], die wenig planvoll und komplex und auf gemeinsames Wissen bezugnehmend sprachlich interagieren“ (Mohr 2010: 28). Untersuchungen von Cummins (1981) und Collier (1987) ergaben, dass SchülerInnen altersgemäße konversationelle Kenntnisse in der Fremdsprache schon nach relativ kurzer Lernzeit (1–3 Jahre) erwerben, wenn sie in ausreichendem Maße mit der gesprochenen Sprache konfrontiert sind. Diese Kenntnisse sind laut Mohr (ebd.) jedoch keine ausreichende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in institutionalisierten (Aus-)Bildungszusammenhängen (Schule, berufliche Aus- u. Weiterbildung etc.).

---

<sup>26</sup> Gemäß Gogolin basiert die Einführung des Begriffs Bildungssprache in den deutschsprachigen Diskurs auf dem Ergebnis der Bildungsforschung, welches besagt, „dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien aber auch einsprachige Kinder aus bildungsfernen Milieus in ihren Bildungschancen benachteiligt sind“ (Gogolin 2010: 29). Bei der Bildungssprache handelt es sich um eine Sprache, die nicht nur in der Schule, sondern in jedem Bildungskontext von Bedeutung ist.



Das Akronym CALP (**C**ognitive **A**cademic **L**anguage **P**roficiency) wird auch als *literacy-related skills* bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine kognitiv-akademische Sprachbeherrschung, die die Grundlage für die Verwendung von Sprache in „akademischen“ Situationen und im Umgang mit Schriftsprache bildet. Sie ist nicht direkt sprachgebunden und beinhaltet, dass SchülerInnen in der jeweiligen Sprache denken und sich mit ihrer Hilfe Lernstoff aneignen kann. Diese Unterscheidung zwischen Alltagssprachlichen und kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten steht bei Cummins von Anfang an im Zusammenhang mit den Fragen nach einem erfolgreichen Zweitspracherwerb und den Bildungschancen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Cummins (1981) und Collier (1987) gehen aufgrund ihrer Forschungsergebnisse davon aus, dass SchülerInnen fünf bis sieben Jahre benötigen, um CALP in der Zweitsprache zu erwerben, wenn sie bereits in der Muttersprache literalisiert sind. Bei SchülerInnen hingegen, welche über keine guten schriftsprachlichen Fertigkeiten in der Muttersprache verfügen, kann dieser Prozess auch sieben bis zehn Jahre in Anspruch nehmen. Dies fällt natürlich besonders bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ins Gewicht. Die schriftsprachlichen Fertigkeiten variieren daher im Unterschied zu der alltäglichen Kommunikationsfähigkeit stark zwischen den Sprechenden einer Sprache.

Portmann-Tselikas (2005) und Schmölzer-Eibinger (2008) nehmen das Begriffspaar BICS und CALP insofern in ihr Verständnis von Textkompetenz auf, als sie davon ausgehen, dass Textkompetenz impliziert, eine textgeprägte Sprache sowohl mündlich als auch schriftlich im Rahmen der jeweiligen literalen Praxis adäquat zu gebrauchen (Schmölzer-Eibinger 2008, 15). Diese Auffassung umfasst auch die Fähigkeit, „mit verschiedenen Optionen einer Schriftkultur im jeweiligen sozialen und kulturellen Handlungsfeld umgehen und über sie als ein „kulturelles Werkzeug“ (Brockmeier 1998: 201) verfügen zu können“ (Schmölzer-Eibinger *et al.* 2013: 14). Dies gilt ebenso für literale Handlungskompetenz als eine auf routinierten Sprachgebrauch ausgerichtete Fähigkeit, wie sie im Fachunterricht gefordert ist. Eine wichtige Publikation zu diesem Thema liefern Schmölzer-Eibinger/Dorner/Langer/Helten-Pacher (2013) mit ihrem „Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen“, welches im Rahmen eines Forschungsprojektes entstand und sich zum Ziel setzte, die Fachlehrenden für einen „sprachaufmerksamen Unterricht“ zu sensibilisieren und ihre Kompetenzen als Fachlehrkräfte zu erweitern. Im Mittelpunkt stehen dabei SchülerInnen

mit Deutsch als Zweitsprache, die den sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht häufig nicht gewachsen sind. Ein weiterer Beitrag zu diesem Thema liefert Langer (2010) in ihrem Aufsatz zum Spracherwerb im Naturwissenschaftsunterricht in Klassen mit Migrationshintergrund. Ausgangspunkt der Ausführungen ist die Feststellung, dass es in den (deutschen) Schulen an simultanem Sprach- und Fach-Lernen im Unterricht mangelt. Langer erläutert in diesem Zusammenhang den Einsatz der Literalen Didaktik und des 3-Phasen-Modells (Schmölzer-Eibinger 2008) als methodisch-didaktisches Vorgehen und beleuchtet es anhand eines praktischen Beispiels (zur literalen Didaktik vgl. Kapitel 2.3).

### **1.5.2 Textkompetenz im hochschulischen Kontext**

In diesem Kapitel steht die Textkompetenz im hochschulischen Kontext im Vordergrund. Laut Fandrych „sind die für ein Hochschulstudium notwendigen sprachlichen Anforderungen (‘akademische Textkompetenz’ bzw. ‘wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit’) und vor allem entsprechende didaktische und methodische Ansätze noch kaum thematisiert oder formuliert worden“ (Fandrych 2007: 278-279). Einen Schritt in Richtung methodisch-didaktischer Ansatz für eine akademische Textkompetenz unternimmt Foschi Albert (2013), wenn sie formuliert, dass „es für die Konstruktion didaktischer DaF-Konzepte auf Hochschulebene dienlich ist, einen vielschichtigen Textkompetenzbegriff zu postulieren, der u.a. die Förderung theoretischen Wissens um die Konstitution deutschsprachiger Texte auf den verschiedenen Ebenen der Textualität vorsieht“ (71). Textkompetenz setzt also zunächst die Kenntnis der verschiedenen Textebenen voraus. Was mit diesen Ebenen genau gemeint ist, wird im Kapitel 5.3.1.3 näher erläutert. Wenn man den Begriff ausweitet, kommt die Fähigkeit hinzu, Texte bzw. Textsorten als Ganzes zu erkennen und auf ihre spezifisch formalen und sprachlichen Muster hin unterscheiden zu können, seien es Textsorten aus dem Alltagsleben, seien es spezifisch akademische Textsorten mit einem an der Wissenschaftssprache ausgerichteten Schreibstil und fachspezifischen Inhalten.

Ganz ähnlich argumentiert Janich (2008: 11), wenn sie in der Einleitung des textlinguistischen Lehrbuchs für den universitären Unterricht Folgendes schreibt:

Heute ist man sich weitgehend darin einig, dass Texte Ausdrucksformen sprachlich-kommunikativen Handelns sind, dass aber zum Verständnis dieses kommunikativen Handelns alle sprachlichen Ebenen, d.h. zum Beispiel auch die Grammatik der Sätze, die

Semantik der verwendeten Lexik oder die propositionale Struktur des Textes untersucht werden müssen.

Auch hier wird die Forderung nach einer „tieferen“ Bearbeitung von Texten laut, die gemäß Schmölzer-Eibinger besonders anhand von textlinguistischen Arbeitsweisen umgesetzt werden kann (2010: 1131). Dieser Umstand wird folgendermaßen erklärt: Der Begriff der Textkompetenz unterscheidet sich „von soziologisch, kulturwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich geprägten Ansätzen vor allem durch seine Orientierung an Erkenntnissen der Textlinguistik und der Schreibforschung“ (ebd). Wie Erkenntnisse aus der Textlinguistik konkret mit einer Textkompetenz für den hochschulischen Bereich in Verbindung gebracht werden können, wird im Kapitel 5.3.1.3 näher beleuchtet. Das Zugrundelegen von Textkompetenz als ein Wechselspiel zwischen der Rezeption und der Produktion von Texten scheint besonders relevant für Studierende in geisteswissenschaftlichen Studiengängen zu sein Denn im Laufe ihres Studiums sollen sich die Studierenden nicht nur fachspezifisches Wissen durch die Lektüre von gewissen Textsorten aneignen, sondern im Rahmen ihrer Ausbildung auch relevante Textsorten eigenständig verfassen, was auch „das Reflektieren, Abwägen und kritische Bewerten von schriftsprachlich gefasster Information“ (Schmölzer-Eibinger 2010: 1135) als grundsätzlich zu erwerbende Kompetenz beinhaltet. Textkompetenz im universitären Bildungskontext impliziert deshalb nicht nur den Erwerb von allgemeinsprachlichen Kompetenzen, sondern vor allem auch den Erwerb einer formalen, an der Wissenschaftssprache ausgerichteten Textkompetenz, welche sowohl für Studium oder Fortbildung als auch im Hinblick auf eine sich anschließende qualifizierte Berufstätigkeit auf einem globalisierten und konkurrenzstarken Markt von fundamentaler Bedeutung ist. Solche Fähigkeiten sind einerseits fachspezifisch, andererseits aber fachübergreifend, zum Teil auch sprachenübergreifend. Die Recherche in der einschlägigen Literatur zu der Textkompetenz im hochschulischen Bereich ergibt, dass bereits zahlreiche Studien, die sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen, vorliegen<sup>27</sup>. Dies hat wohl damit zu tun, dass das Verfassen von akademischen Textsorten mit besonderen Herausforderungen für (in- und ausländische) Studierende verbunden ist.

---

<sup>27</sup> Einen guten Überblick über die Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens an deutschen Hochschulen liefert Ruhmann (2014).

Steinhoff (2007) untersuchte in seiner Dissertation die Textkompetenz von Studierenden aus der Perspektive des wissenschaftlichen Schreibens. Er kommt dabei zum Schluss, dass es sinnvoll wäre, wenn eine bereits in der Schule angelegte Schreibausbildung in eine „angemessene Schreibpädagogik an der Hochschule mündete“ (433). Der Forderung nach einer Schreibpädagogik an der Hochschule sind bereits mehrere deutsche Universitäten durch das Einrichten von Schreibzentren bzw. durch das Anbieten von separaten Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben nachgekommen: Die erste Einrichtung zum wissenschaftlichen Schreiben an einer deutschen Hochschule ist das 1993 an der Universität Bielefeld gegründete Bielefelder Schreiblabor. Derzeit zählt man rund 20 solcher Einrichtungen an deutschen Universitäten. Anstelle der weiteren Besprechung einzelner Forschungsarbeiten zum wissenschaftlichen Schreiben an Hochschulen im deutschen Kontext, soll an dieser Stelle auf Moroni *et al.* (2011) verwiesen werden, die anhand der kommentierten Auswahlbibliografie „Wege zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens“ eine gute Übersicht über bestehende Studien und Ansätze zum wissenschaftlichen Schreiben liefern. Weiter soll auf diesen Forschungsbereich jedoch nicht eingegangen werden, denn – wie bereits erwähnt – liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit hauptsächlich auf der Rezeption von wissenschaftlichen Texten. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Schreiben ist die Forschungslage zum wissenschaftlichen Lesen als dürftig zu bezeichnen, denn konkrete Modelle zur Förderung einer Textrezeptionskompetenz von auf Deutsch verfassten wissenschaftlichen Texten im hochschulischen Kontext lassen sich nur am Rande finden. Die mir bekannten relevanten Arbeitsweisen und Modelle werden im Überblick in den Kapiteln (2.1 und 2.2) umrissen.

Doch zuvor werden die Begriffe der „aufgeklärten Zweisprachigkeit“ bzw. der *Academic Language Competence* erläutert. Es handelt sich dabei um zwei zentrale Begriffe, die uns der Fassung einer akademischen Textkompetenz näher bringen werden.

#### **1.5.2.1 „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“/*Academic Language Competence* (Fandrych 2007; 2010)**

Die von Fandrych (2007; 2010) formulierten Empfehlungen enthalten konkrete Hinweise dazu, was akademische Textkompetenz bedeuten kann. In den beiden Artikeln deckt

Fandrych am Beispiel von britischen *German-Studies*-Studiengängen Defizite der Konzipierung des Sprach- bzw. Fachunterrichts in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums auf und plädiert sowohl für eine Neuorientierung der Sprachvermittlung im Studium als auch für ihre konzeptionelle Neuausrichtung, die namentlich in der Überwindung der scharfen Trennung zwischen dem sprachpraktischen Unterricht und dem Fachstudium gesehen wird. Im Zentrum der Ausführungen steht das Erreichen der Schlüsselqualifikation „wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit“ und zwar in L1 sowie in der Zielsprache. Gemeint sind damit alle „sprachlichen Verwendungsbereiche [...], die für die Bewältigung eines Studiums essenziell sind“ (2007: 275; vgl. dazu auch das Stichwort „Academic Literacies“ nach Lillis/Scott 2007 ). Basierend auf eigens gemachten Erfahrungen aus der Arbeit mit Studierenden am King’s College London stellt Fandrych fest, dass Studierende – unabhängig von ihrer Sprach(lern)biografie und ihren Bildungswegen – transversale Herausforderungen sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Umgang mit wissenschaftlichem Wissen wahrnehmen. Solche grundlegenden Schwierigkeiten lassen sich laut Fandrych bspw. beim Zitieren oder beim Umgang mit Sekundärliteratur erkennen. Neben den transversalen Schwierigkeiten weist Fandrych weiter darauf hin, dass Studierende spezifische Schwierigkeiten beim Verfassen von akademischen Textsorten aufweisen können, die sich besonders im adäquaten Gebrauch der allgemeinen (oder: alltäglichen) Wissenschaftssprache niederschlagen. „Es scheinen insbesondere die eher formalen und textbezogenen Sprach- und Arbeitskompetenzen zu sein, die wir zunehmend weniger bei den Studierenden voraussetzen können – in der Muttersprache, und deutlicher noch in der Fremdsprache – und zwar im Mündlichen wie im Schriftlichen“ (280). Aufbauend auf diesen Beobachtungen stellt Fandrych Handlungsanweisungen zur Entwicklung von wissenschaftssprachlichen Kompetenzen zur Diskussion. Deren wichtigsten Prinzipien sollen hierbei aufgezeigt werden:

- Bildung von Grundlagen für die Entwicklung einer kritisch-akademischen Textkompetenz bereits im Grundstufenbereich;
- Systematische Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für sprachliche und interkulturelle Divergenzen und Konvergenzen im Vergleich zu der eigenen Sprache bzw. zu der jeweiligen Studiersprache;
- Gezielte Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht;
- Gezieltes Einüben von spezifisch wissenschaftssprachlicher Syntax, Idiomatik;

- Explizite Thematisierung von Textsortenspezifik und textuellen Funktionen von grammatischen Phänomenen;
  - Verdeutlichung von Ausdrücken der allgemeinen Wissenschaftssprache, die idiomatisch mehr oder weniger festgefügt sind;
  - Fokussierung der Sprachaufmerksamkeit auf bestimmte Formulierungsweisen und ihre pragmatischen Funktionen (Grundlage für eine funktional orientierte wissenschaftssprachliche Reflexion);
  - Durchführung von sprachvergleichenden Reflexionen;
  - Vermittlung von Textkompetenz-Strategien, autonomen und reflexiven Arbeitsverfahren, kompetentem Handhaben ausgewählter Hilfsmittel.
- (Vgl. ebd.: 281-285).

Schließlich plädiert Fandrych dafür, „[a]uch die Auswahl lexikalischer, grammatikalisch-textlinguistischer und phonetisch-rhetorischer und fertigkeitsbezogener Lernziele [...] an der allgemeinen Wissenschaftssprache und einer überwiegend fach-/sachbezogenen Sprachverwendung zu orientieren“ (ebd.: 287).

Den vorliegenden Untersuchungskontext betreffend, wird u.a. zu analysieren sein, inwiefern man bei den Untersuchungsteilnehmenden diese „eher formalen und textbezogenen Sprach- und Arbeitskompetenzen“ (ebd.: 280) voraussetzen kann. Des Weiteren soll sämtlichen Vorschlägen zu sprachvergleichenden Vorgehensweisen und zu der Berücksichtigung von textsortenspezifischen und wissenschaftssprachlichen Aspekten bei der Konzipierung der vorliegenden Untersuchung Beachtung geschenkt werden.

Diese zu fördernden Kompetenzen, Wissensbestände und Arbeitsweisen im Blick behaltend, sollen nun ausgewählte Modelle bzw. methodisch-didaktische Empfehlungen zur Leseförderung vorgestellt werden, mit dem Ziel, die oben genannten Prinzipien in ein praktisch zu handhabendes didaktisches Modell zu integrieren.

## **2. Modelle zur Förderung der Textrezeptionskompetenz**

### **2.1 Lesekurs für Germanistikstudierende an der Universität São Paulo (Meireles 2006)**

Meireles (2006) liefert lesedidaktische Empfehlungen für die Konzeption eines Lesekurses für Germanistikstudierende an der Universität São Paulo. Im Zentrum steht dabei die Rezeption von auf Deutsch verfassten Texten seitens brasilianischer NichtmuttersprachlerInnen. Ausgehend von der Tatsache, dass schriftliche Texte oft die einzige Kontaktmöglichkeit zur Zielsprache und -kultur sind, folgert Meireles, dass für Nicht-MuttersprachlerInnen oberflächliche Lesestile oft nicht ausreichen. Des Weiteren stellt sie fest, dass ein Mangel an sprachlichem, stilistischem und kulturellem Vorwissen das Textverstehen für Fremdsprachenlesende erschwert. Hinzu kommt, dass das Fehlen eines differenzierten Wortschatzes das effiziente Textverstehen stark beeinträchtigt. Die Hauptziele dieses Lesekurses bestehen in der Bewusstmachung und Automatisierung von Lesestrategien und der Erweiterung des Wortschatzes sowie der Vertiefung der allgemeinen Sprachkompetenz. Als Ausgangspunkt des Lesetrainings empfiehlt Meireles „die aus der Muttersprache bekannten, aber schon automatisierten, unbewusst eingesetzten Strategien, wieder bewusst zu machen, sie den Erfordernissen der Fremdsprache anzupassen und in ihrer neuen Form wiederum zu automatisieren“ (ebd.: 310). Dabei soll den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sich mit verschiedenen Texten und Textsorten zu befassen, mit dem Ziel der Erweiterung und Differenzierung der lexikalischen Kenntnisse, sowie der Kenntnisse bezüglich textueller und stilistischer Muster. Anhand der Beschreibung einer konkreten Unterrichtseinheit erläutert Meireles einige praktische Vorgehensweisen zur Textrezeption in der Fremdsprache. Die brasilianischen Studierenden wurden dabei mit einem in polnischer Sprache verfassten Zeitungsartikel zum Thema Formel 1 konfrontiert. Obwohl die Studierenden der polnischen Sprache nicht mächtig waren, war es ihnen möglich, Elemente, die zum Verständnis des Textes beitragen, zu identifizieren: die Gliederung des Textes; bildliche Elemente (Foto eines Rennwagens); Wörter, die in mehreren Sprachen ähnlich sind (*Sport, Team* etc.); den Studierenden bekannte Eigennamen aus dem Rennsport (Alonso) bzw. Markennamen (Renault), um ein paar Beispiele zu nennen. Ferner wurden anhand des Vorwissens der Studierenden über das Textsortenmuster in der Muttersprache Hypothesen bzw. Erwartungen formuliert, welche Informationen der Text weiter

beinhalten muss bzw. kann (z.B.: Gewinner/Team, Ort der Veranstaltung usw.). Mit diesen Vorgehensweisen sollte den Studierenden zum einen verdeutlicht werden, „dass top-down-Lesestrategien für das Lesen in jeder Sprache gültig sind“ (ebd.: 313). Zum anderen sollte dadurch auch sichtbar gemacht werden, dass „das globale und das selektierende Lesen effektive Strategien für die schnelle Bewertung eines Textes und für die Entnahme von Textinformationen“ darstellen (ebd.).

Besonders relevant bei diesen lesedidaktischen Empfehlungen für ausländische Germanistikstudierende scheint einerseits die Bewusstmachung von typischen sprachlichen und formalen Mustern gewisser Textsorten und andererseits die konkrete Auseinandersetzung mit auf weitere Texte transferierbaren Strategien zur Entschlüsselung von Texten bzw. der bewussten Einbeziehung von textsortenspezifischen Merkmalen in den Prozess der Texterschließung. Meireles' Erläuterungen beziehen sich auf Herangehensweisen an Zeitungstexte. Was jedoch den Umgang mit alltäglicher Wissenschaftssprache bzw. mit für den akademischen Kontext relevanten Fachsprachen und Fachtextsorten betrifft, werden keinerlei Empfehlungen gegeben. Sich diesem Desiderat annehmend, liefern Fandrych *et al.* (2014) die Vorstellung eines Mastermoduls für ausländische Studierende, in dem deren akademische Handlungsfähigkeit gefördert werden soll. Die Beschreibung der wichtigsten Prinzipien und Vorgehensweisen dieses Modells stehen im folgenden Kapitel im Vordergrund.

## **2.2 Integriertes Fach-/Sprachmodul im Masterstudium am Herder-Institut der Universität Leipzig (Fandrych *et al.* 2014)**

In Fandrych *et al.* (2014) wird ein integriertes Fach-/Sprachmodul im Masterstudium vorgestellt, in dessen Rahmen ausländische Studierende gezielt gefördert werden, um die kommunikativ-sprachlichen Herausforderungen der von ihnen zu absolvierenden Semester an der Universität Leipzig besser bewältigen zu können. Neben Anregungen zu einer Reflexion und einem kritischen Verständnis der verschiedenen Formen und Traditionen der Wissenschaftskommunikation erhalten die Studierenden auch praktische Aufgaben; es wird also ein Bezug „zur bestehenden Praxis im Fach, den Fachinhalten, den fachlichen Diskurstraditionen und zu charakteristischen Aufgabenformaten und Arbeitsaufgaben im Fach“ hergestellt (178). Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass jedes konkrete Fach „spezifische Routineformulierungen



(Fandrych 2006), Textroutinen (Feilke 2011) und Textmuster“ aufweist, Aspekte also, die „aufs Engste an die sprachlich-fachlichen Traditionen bestimmter Disziplinen und Wissenschaftsgemeinschaften und an deren soziale und institutionelle Praktiken gebunden [sind]“ (Fandrych *et al.* 2014: 178). Gerade für Studierende, die nicht Bildungsinländer sind und in differierenden akademischen Kontexten sozialisiert wurden, ist es wichtig, mit solchen sprachlich-fachlichen Traditionen des jeweiligen zielsprachlichen Studienstandorts vertraut gemacht zu werden. Diese reflexive und explizite Bewusstmachung der Entwicklung wissenschaftlicher Text- und Diskursarten im deutschsprachigen Raum und im europäischen Kontext, wie sie in Vorlesungen des beschriebenen Moduls vermittelt wird, scheint insofern wichtig zu sein, als sie Studierende für die Tatsache sensibilisiert, dass wissenschaftliche Diskurstraditionen kulturell gewachsen und deshalb in verschiedenen Kulturen unterschiedlich ausgestaltet sind. Neben dieser eher theoretisch ausgestalteten Veranstaltung von je zwei Semesterwochenstunden beinhaltet das Mastermodul – ebenfalls auf je zwei Semesterwochenstunden verteilt – ferner auch Übungen zu mündlichen Fertigkeiten sowie zum wissenschaftlichen Schreiben: „Im Mittelpunkt stehen studienpraktisch relevante Text- und Diskursarten wie Exzerpte, Mitschriften, Zusammenfassungen, Exposés, Rezensionen und Präsentationen“ (179). Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass die Studierenden gerade einen praktischen Nutzen aus diesen Aufgaben und Handlungsweisen ziehen können, weil die in diesem Mastermodul erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände auf weitere Arbeitsaufgaben, die in anderen Modulen des Masterstudiums anfallen, anwendbar bzw. transferierbar sind. Zusätzlich zu den beschriebenen Veranstaltungen werden Tutorien angeboten mit dem Ziel, die Studierenden einerseits bei den zu erbringenden Leistungen zu unterstützen und sie andererseits mit Studiertechniken (Nutzung von Lernplattformen, Bibliographieren, Vorbereitung von Posterpräsentation, Textredigierung) vertraut zu machen (ebd.). Zur Darstellung der mündlichen Wissensvermittlung im akademischen Kontext werden von den Autoren Arbeitsweisen zur Erarbeitung und Vorstellung einer Posterpräsentation aufgezeigt. Dabei werden vier Phasen der Arbeit, welche auf Berkemeiers vorgeschlagenem didaktischem Zirkel (2009) für den Deutschunterricht basieren, unterschieden: 1. Reflexionsphase: In dieser Phase schätzen die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen mit Referaten ein und führen eine kriteriengeleitete Analyse von wissenschaftlichen Postern durch. 2. Übungsphase: Bereiche, die die Studierenden auf eine erfolgreiche Präsentation vorbereiten sollen, werden trainiert. 3. Anwendungsphase:

Die einzelnen Poster der Studierenden werden nun präsentiert. 4. Reflexion nach der Anwendung: Die Präsentationskompetenz der Studierenden wird abschließend reflektiert und evaluiert. Diese Phase dient als Grundlage für die Überarbeitung und Weiterentwicklung der studentischen Arbeiten. Obwohl sich die eben dargestellten Vorgehensweisen auf die Entwicklung einer spezifisch mündlichen akademischen Handlungskompetenz bezieht, scheint das klar strukturierte Vorgehen anhand des didaktischen Zirkels nach Berkemeier durchaus sinnvoll auf den Bereich der Förderung der rezeptiven Textkompetenz im Rahmen hochschulischer Masterseminare übertragbar zu sein, weil es sich dabei um progressive, reflexive, individualisierte sowie auch kollaborative Arbeitsweisen handelt. Das Training mit Reflexions-, Übungs-, Anwendungs- und erneuter Reflexionsphasen soll für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung deshalb übernommen werden (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.1.3).<sup>28</sup>

### **2.3 Literale Didaktik (Schmölzer-Eibinger 2008)**

Laut Schmölzer-Eibinger ist die Literale Didaktik ein didaktischer Ansatz, der grundlegende Methoden und Verfahren zur Förderung von Textkompetenz bereitstellt und auf folgenden drei „Säulen“ beruht: i) den didaktischen Prinzipien, ii) dem 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz<sup>29</sup> und einer iii) Aufgabentypologie. Diese drei Säulen sind systematisch aufeinander bezogen und miteinander verbunden. Sie sollen die Textkompetenz der Lernenden der Erst- bzw. Zweitsprache<sup>30</sup> schrittweise aufbauen und auf differenzierte Weise fördern. Besonders interessant und relevant scheint bei diesem Konzept zu sein, dass es nicht darum geht, Texte zu vereinfachen und zu verkürzen,

---

<sup>28</sup> Im weiteren Verlauf des Artikels werden Arbeitsweisen zur Erarbeitung eines Exposés beschrieben, auf welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.

<sup>29</sup> Das 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz im (schulischen) Unterricht umfasst die Phasen der Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten und der Texttransformation.

<sup>30</sup> In diesem Zusammenhang weist Hammarberg (2001: 21) auf folgenden wichtigen Aspekt hin: „[T]he notion of second language acquisition is usually understood in a wide sense where ‚second‘ may refer to any language that the learner has added after infancy. Here again, most research in the field has restricted the scope of investigation to considering just one L2 (the language currently being acquired) and one background L1, irrespective of the number of languages that are actually familiar to the learner“. Hammarberg geht davon aus, dass die meisten Menschen potenziell multilingual (engl. polyglot) sind (vgl. ebd.) und dass die L1 und L2 bei dem Erwerb der L3 eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen kann (vgl. ebd.). Diesen Einfluss von bereits bekannten Sprachen bei dem Erwerb einer neuen Sprache nennt Hammarberg „language shift“ (vgl. dazu Hammarberg 2001: 35). Dieser Aspekt ist gerade bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund von besonderer Relevanz – er kann jedoch für den vorliegenden Untersuchungskontext nicht weiter beachtet werden.

sondern die SchülerInnen dazu zu befähigen, auch sprachlich und inhaltlich komplexere Texte zu verstehen und für das Lernen nutzen zu können:

Mit den Aufgabenstellungen und methodischen Verfahren der Literalen Didaktik sollen SchülerInnen dabei unterstützt werden, Texte im Fachunterricht besser zu verstehen und als ein Instrument des Lernens nutzen zu können. Sie sollen dazu angeregt werden, sich intensiv mit dem Lesen und Schreiben von Texten auseinanderzusetzen, darüber zu sprechen und zu reflektieren (Schmölzer-Eibinger *et al.* 2013: 44-45).

Wie im Kapitel 5.3.2 verdeutlicht, sollen die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie die Fachtexte im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache ebenso im Original lesen können, ohne dass ihnen dazu portugiesische Übersetzungen oder vereinfachte Texte vorgelegt werden. Des Weiteren fördert die zu diesem Modell vorgeschlagene Aufgabentypologie eine aktive Interaktion der Textrezipienten mit dem Text, weil sie dazu aufgefordert werden, Text(-teile) schriftlich zu ergänzen, zu transformieren und zu erweitern. Diese Vorgehensweise scheint vielversprechend zu sein für einen Lehr- und Lernkontext, in dem es vornehmlich darum geht, rezipierte Texte für die eigene schriftliche und mündliche Produktion weiter zu nutzen. Genau in dieser Hinsicht scheint dieses Modell jedoch weniger geeignet für den vorliegenden Kontext zu sein, bei dem der Hauptfokus auf der Rezeption von Texten liegt.

## **2.4 Modell zur Leseförderung von Rosebrock/Nix (2014)**

Ausgehend von der Tatsache, dass methodisch-didaktische Grundlagen zur Förderung von Lesekompetenz im hochschulischen Kontext bislang erst punktuell bestehen, wird in der vorliegenden Untersuchung auf das Modell zur Förderung von (schulischer) Lesekompetenz von Rosebrock/Nix (2014) zurück gegriffen, welches anhand konkreter methodisch-didaktischer Empfehlungen eine systematische Leseförderung dreier Ebenen, nämlich der Prozess-, der Subjekt- und der sozialen Ebene in den Blick nimmt. Dieses Modell soll in seiner theoretischen Fassung aufgezeigt werden, um dann in methodisch-didaktischer Hinsicht für den vorliegenden Kontext entsprechend modifiziert und angepasst zu werden. Das Herzstück dieses Modells, also die Unterscheidung der drei Ebenen wird im Vordergrund stehen und weniger die konkreten didaktischen Verfahren der Leseförderung (wie bspw. das von den Autoren besprochene Lautleseverfahren oder das Vielleseverfahren), weil diese für den Regelschulunterricht,

nicht aber für den hochschulischen Unterricht entwickelt wurden. Für den vorliegenden Kontext interessiert demnach besonders die theoretische Fassung von Lesekompetenz anhand der drei Ebenen. Wie dieses Modell in methodisch-didaktischer Hinsicht für den hochschulischen Kontext aufbereitet werden kann, wird uns in einem weiteren Schritt beschäftigen. Der Grund, weshalb gerade dieses Modell für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde, liegt darin, dass dieses Mehrebenenmodell zwar von der grundlegenden textspezifischen Ebene des Lesens ausgeht, aber zusätzlich auch die Ebene des Rezipienten/der Rezipientin (Subjektebene) und dessen/deren soziales Umfeld (soziale Ebene) miteinbezieht. Dies ist für den Kontext der vorliegenden Arbeit besonders wichtig, weil ein hauptsächliches Erkenntnisinteresse in der Untersuchung der individuellen und subjektiven Kognitionen bezüglich der Rezeption von Fachtexten und den damit verbundenen Herausforderungen liegt (zu den Erkenntnisinteressen vgl. Kapitel 5 und 5.1). Ferner wird die vorliegende Untersuchung in einem hochschulischen Unterrichtskontext durchgeführt, in dem die Studierenden auch miteinander interagieren (soziale Ebene). Einleitend wird nun das Mehrebenenmodell anhand folgender Abbildung im Überblick dargestellt.

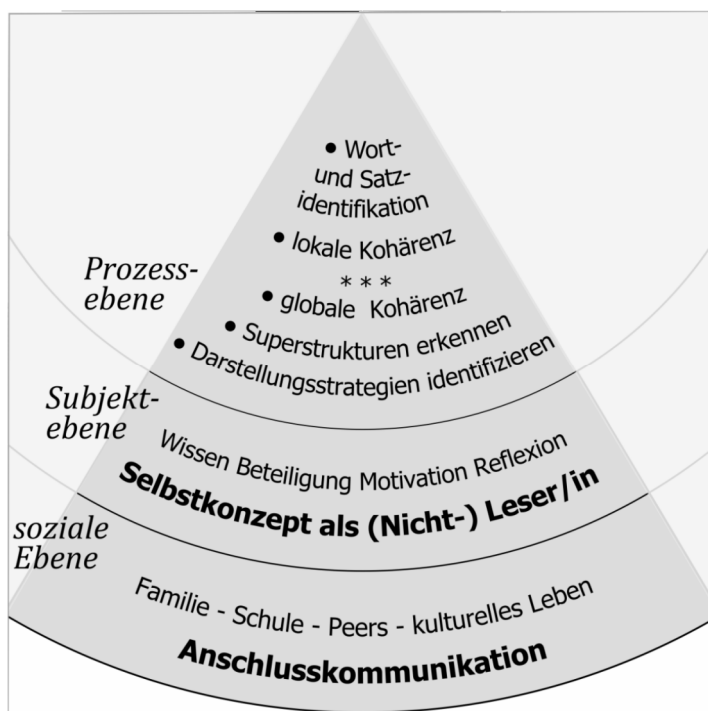


Abb. 2: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock/Nix (2014)

Demnach lässt sich Lesen in drei Ebenen gliedern: Im Zentrum der konzentrisch gedachten Kreise stehen dabei die kognitiven Tätigkeiten während eines Lesevorgangs, wobei also die Schriftwahrnehmung fokussiert wird. Mit zunehmender Größe der Ringe

erweitert sich der Blickwinkel: von der Ebene der Text-Verarbeitung über die Ebene der Erfahrung des Lesens bis hin zur äußeren Ebene der sozialen Situationen und Interaktionen (vgl. dazu Rosebrock/Nix 2014: 14-16). Im Folgenden werden nun die einzelnen Ebenen ausführlicher erläutert.

#### **2.4.1 Die Prozessebene**

Wie bereits erwähnt, liegen die kognitiven Tätigkeiten des Lesers im Zentrum der Prozessebene. Die wichtigsten kognitiven Tätigkeiten sollen nach Rosebrock/Nix (2014) dargestellt werden.

##### **2.4.1.1 Wort- und Satzidentifikation; lokale Kohärenz**

Der Prozess des Lesens beginnt mit primären Wahrnehmungsvorgängen und führt über die phonologische Recodierung zur Buchstaben- und Worterkennung. Eine effiziente Wortidentifikation ist Voraussetzung für die Lesegeschwindigkeit und damit für das Leseverstehen. Solche hierarchieniedrige Ebenen laufen bei guten LeserInnen automatisiert ab: Wörter werden in den Satzzusammenhang integriert und Aussageinhalte eines Satzes erfasst. Des Weiteren werden Verbindungen zwischen Sätzen hergestellt. Man spricht dabei von lokalen Kohärenzen (vgl. dazu ebd.: 17-18).

##### **2.4.1.2 Globale Kohärenz**

Mit der Erstellung lokaler Kohärenzen beginnt das komplexere Leseverstehen, denn lokale Kohärenzen werden in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft. Diese einzelnen kognitiven Teilprozesse laufen jedoch nicht getrennt von der Wort- und Satzidentifikation und von der Bildung lokaler Kohärenz ab, sondern interagieren permanent miteinander. Globale Kohärenz bedeutet nun, dass ein Leser/eine Leserin Makrostrukturen bildet, nämlich eine strukturierte Vorstellung vom Textinhalt als Ganzem. Dabei werden erfahrungsbasierte Vermutungen zum Thema (*Top-down-Verarbeitung*) mit der Semantik des Textes (*Bottom-up-Verarbeitung*) zusammengeschlossen (vgl. dazu ebd.: 18-19).

### 2.4.1.3 Superstrukturen erkennen

In der Forschung wird zwischen Makro- und Superstrukturen unterschieden: Während Makrostrukturen die globalen Inhaltsstrukturen textsortenübergreifend beschreiben, erfassen Superstrukturen die Ordnung von Textteilen unabhängig von ihrer inhaltlichen Auffüllung, sie erfassen also textsortenspezifische Charakteristika (vgl. Christmann/Groeben 1996). Wer sie errichtet hat, kann während des Lesens brauchbare Hypothesen bilden und in Anwendung bringen, weil er schon weiß, wie Texte dieser Art funktionieren. TextrezipientInnen gehen also mit einer bestimmten Erwartungshaltung an einen Text heran, weil Superstrukturen in Textsorten (für kompetente Lesende) vorhersehbar sind (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.1.4.1 zu den leserseitigen Erwartungen). In diesem Zusammenhang führen Rosebrock/Nix (2014: 19) Folgendes an:

Der Leser bildet durch all diese Leistungen eine innere gleichsam holistische Repräsentation des Gelesenen, das mentale Modell, in das neue Textmomente ständig Eingang finden, so dass es korrigiert, differenziert, insgesamt: prozessiert wird.[...] Das mentale Modell ist, wenn man so will, der eigentliche Ertrag des Lesens. Wenn wir von der Qualität des Textverstehens sprechen, meinen wir, wie vollständig in ihm die im Text ausgedrückten Inhalte abgebildet und geordnet sind.

Die Annahme, dass der Aufbau eines mentalen Modells für die Mehrzahl von Texten möglich ist, wird von Jahr (1996) gerade bezüglich der Verarbeitung von Fachtexten, welche tendenziell eine hohe Abstraktionsstufe aufweisen und wissenschaftliche Inhalte thematisieren, wie folgt hinterfragt: „Bei der kognitiven Verarbeitung von Texten naturwissenschaftlicher oder geisteswissenschaftlicher Art mit sehr komplexen und abstrakten Inhalten scheint das Problem gerade in der Schwierigkeit der Bildung mentaler Modelle zu liegen“ (61). Jahr argumentiert, dass LernerInnen dazu neigen, sich „Vorstellungsbilder zu machen, die aber dem Sachverhalt oft nicht gerecht werden“ (Jahr 1996: 61) und verweist auf Untersuchungen von Perrig/Kintsch (1985), die die Trennung von propositionaler Repräsentation und mentalem Modell belegen (vgl. dazu Jahr 1996). Laut Perrig/Kintsch (1985) erfolgt nämlich die Wiedergabe von Textinhalten mit Hilfe der Textbasis (propositionale Repräsentation). Was jedoch das Ziehen von Schlussfolgerungen anbelangt, können solche erst nach Bildung eines Situationsmodells erfolgen (mentales Modell). Daraus lässt sich schließen, dass die Fähigkeit, einen Textinhalt wiederzugeben, noch nicht bedeutet, ihn auch zu verstehen. Diese besondere Herausforderung, die in der Bildung eines mentalen Modells bei der Verarbeitung von

Fachtexten liegt, muss für die vorliegende Untersuchung in Betracht gezogen werden. Es wird zu untersuchen sein, inwiefern die Untersuchungsteilnehmenden die Erfassung des Sachverhalts bei der Lektüre von auf Deutsch verfassten Fachtexten im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache als Herausforderung einschätzen.

#### **2.4.1.4 Darstellungsstrategien identifizieren**

Bei der Identifizierung von Darstellungsstrategien geht es nach Rosebrock/Nix (2014: 20) um Folgendes:

Wenn mentale Modelle in konventionalisierte Redeweisen eingeordnet werden können, d.h., wenn aus einer Metaperspektive heraus rhetorische, stilistische und argumentative Strategien entschlüsselt und in ihrer Bedeutung ausgeschöpft werden können, dann ist die hierarchiehöchste Ebene der kognitiven Leistungen im Leseprozess beschrieben. In dem Fall wird der logische Gang des Textes gleichsam begleitend noch einmal aus der Metaperspektive gesehen, seine Darstellungsstrategien werden identifiziert.

Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass gerade bei der Lektüre von literarischen Texten das Textsortenwissen von zentraler Bedeutung ist und nennen dazu exemplarisch die Textsorte Märchenparodie, zu deren Lektüre konventionelle (inhaltliche und formale) Strukturen eines Märchens bekannt sein müssen, damit vor diesem Hintergrund die parodistische Durchkreuzung erkannt werden kann.<sup>31</sup>

Rosebrock/Nix (2014) bringen in diesem Zusammenhang den zentralen Begriff der Erwartungen ins Spiel, welche Verstehensleistungen – im nachfolgend zitierten Fall die Worterkennung – erleichtern: „[W]enn die Kontexte, in die die Wörter hineingehören, bekannt und dadurch erwartbar sind, wird die Worterkennung stabilisiert“ (17). Das heißt zunächst, wenn ein Leser/eine Leserin bereits über differenzierte Satzmuster verfügt, gelingt deren Wiedererkennung in einer Textpassage müheloser. Die Worterkennung kann aber auch geläufig(er) ablaufen, wenn ein Leser/eine Leserin bereits über thematisches Vorwissen verfügt. Hierbei sind einem Leser/einer Leserin typische Begriffe bereits bekannt und lassen sich dementsprechend einfacher dekodieren.

---

<sup>31</sup> Propp (1928, dt. Ausgabe 1972) untersuchte ein Korpus von hundert russischen Märchen und verglich sie hinsichtlich ihrer Ereignisfolgen miteinander. Dabei stellte er fest, dass hinter den inhaltlich variierenden Märchen eine unveränderliche Tiefenstruktur der Handlung besteht. Propp unterscheidet 31 invariante Funktionen, die zwar nicht in jedem Märchen vollständig realisiert sein müssen, in ihrer Abfolge aber stets gleich sind.

Erwartbares lässt sich Des Weiteren auch auf der Ebene des Textsortenwissens ansiedeln. Dies soll an dieser Stelle anhand eines Beispiels erläutert und vor dem Hintergrund von Beaugrande/Dresslers Modell der leserseitigen Erwartungen kontextualisiert werden.

#### 2.4.1.4.1 Leserseitige Erwartungen

Wie bereits erwähnt, hat jeder Leser und jede Leserin bestimmte Erwartungen an einen Text bzw. an eine Textsorte. Gesetzt den Fall, dass eine Frau – sei sie hier Gerda Blum genannt – einen Brief ohne jegliche Anrede (im Kasten mit — gekennzeichnet) erhielte, würde sie wohl in etwa Folgendes denken: „Was ist denn hier los?“ „Ist der Briefschreiber böse auf mich? – Oder war er bloß unkonzentriert beim Schreiben?“

<i>Sehr geehrte Frau Blum,</i> <i>Liebe Gerda,</i> <i>Gerda!</i> <i>Hallo!</i> <i>Mein Schatz!</i> <i>—</i>
--

Tab. 2: Mögliche Redemittel für eine Anrede in einem Brief (Selbstentwurf)

Ein Leser/eine Leserin erwartet bestimmte Text-Eigenschaften (Vertextungs- bzw. Vernetzungsmuster) als Norm. In diesem Fall erwartet Frau Blum eine Anrede im Brief, der an sie gerichtet ist. Die dafür möglichen Redemittel „Sehr geehrte Frau Blum“; „Liebe Gerda“; „Gerda!“; „Hallo!“ und „Mein Schatz!“ haben dabei die Funktion einer mehr oder minder formellen bzw. affektiven Anrede im Text, je nachdem wie formell oder privat der Grund des Schreibens bzw. sein Inhalt ist und je nachdem wie vertraut der Textproduzent mit seiner Empfängerin ist. Ein sprachliches Mittel kann jedoch nur eine Funktion in einem Text haben, wenn der Leser dazu eine Erwartung hat. Diese konventionierten Strukturen machen das Verständnis des Textes einfacher. In einer Kulturgemeinschaft sind solche Formen, also sprachliche und formale Aspekte für einzelne Textsorten, festgelegt. Als Ausnahme gelten – wie bereits erwähnt – gerade literarische Texte, die offener und dementsprechend schwieriger zu verstehen sind, weil



sie von einer festgelegten Norm abweichen.<sup>32</sup> Beaugrande/Dressler unterscheiden fünf mögliche Quellen von leserseitigen Erwartungen (1981: 153-157):

1. Erwartungen über die „reale Welt“ und ihre „Fakten“;
2. formale Konventionen;
3. Signalisierung von Informativität (Organisation der in einem Text verwendeten Sprache);
4. Textsorte<sup>33</sup>;
5. Unmittelbarer Kontext, in dem der Text vorkommt und verwertet wird.

Obwohl jede Quelle eine eigene Wirkung ausübt, besteht eine Interaktion zwischen ihnen. Erwartungen gegenüber Texten gelten für RezipientInnen und ProduzentInnen gleichermaßen, denn das Wissen über Textnormen ist ein spezifisches, kulturell geprägtes (Text-)Wissen. Aber Normen können abweichen von einer Sprache zur anderen. Deshalb stellt sich das Lesen von Texten in der Fremdsprache schwieriger dar, weil ein Leser/eine Leserin eines fremdsprachigen Textes erst mit den entsprechenden kulturspezifischen Normen und Satzmustern vertraut gemacht werden muss (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.3.2).

## **2.4.2 Die Subjektebene**

Auf der Subjektebene geht es um Fragen, die sich mit der Art und Weise der Beteiligung eines Subjekts an seinen „kognitiven Hervorbringungen“ (Rosebrock/Nix 2014: 21)

---

<sup>32</sup> Chklovski (1976) erklärt, dass zur Gewohnheit gewordene Handlungen automatisiert sind und deshalb nicht mehr bewusst wahrgenommen werden und weist darauf hin, dass es sich mit der Sprache ebenso verhält: „As leis de nosso discurso prosaico com frases inacabadas e palavras pronunciadas pela metade se explicam pelo processo de automatização“ (ebd.: 44). Laut Chklovski (1976) besteht die Aufgabe der Kunst darin, Objekte so hervorzuheben, dass sie bewusst wahrgenommen werden: „O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos [...]“ (ebd.: 45). Wie diese „Singularisierung“ in der Literatur umgesetzt werden kann, wird anhand ausgewählter Textpassagen aus Tolstoj's Werken illustriert. Betont wird dabei, dass Tolstoj bspw. ein Objekt nicht bei seinem Namen nennt, sondern es beschreibt, als ob er es zum ersten Mal sehen würde und dabei ungewöhnliche Begriffe verwendet, die normalerweise zur Beschreibung anderer Objekte dienen würden. Diese Verfremdung bzw. Originalität trägt dazu bei, dass ein Leser/eine Leserin Wörter nicht einfach nur wiedererkennt, sondern Wörter in einem ungewohnten Kontext erst erkennen muss (Worterkennung). Diese schöpferische Freiheit ist dem literarischen Gebrauch der Sprache zugeordnet. Was jedoch nichtliterarische Textsorten angeht, wie z.B. Fach- bzw. Sachtexte, ist diese Freiheit nicht erwünscht (vgl. auch Guimarães/Hüsgen 2011 zur Rolle der Originalität bei der Übersetzung von Gebrauchstexten).

<sup>33</sup> Heinemann schreibt zur Textsorte als Quelle leserseitiger Erwartung Folgendes: „Die Besonderheit der Textrezeption aber besteht darin, dass der Partner dabei den aktuellen Text mit seiner Texterwartung vergleichen – und ihn dann einer bestimmten Textsorte zuordnen – muss“ (Heinemann 2000b: 517).

beschäftigt. Solche Fragen übersteigen demnach den Erklärungsrahmen der Kognitionstheorie des Lesens. Ein Lesender ist

während der Lektüre in einem Bedeutungsgeflecht aktiv befangen, das ihn übersteigt – er schaut sich aber zugleich auch selber dabei zu. Er kann z.B. den Leseprozess jederzeit abbrechen, wenn er will, und aussteigen aus dieser ‚Welt‘, die ihn umfängt, die aber eben doch im Gegensatz zur Realität kündbar ist (ebd.).

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass Lesen die umfassende Beteiligung eines Textrezipienten verlangt: Ein lesendes Subjekt ist eingebunden in das Bedeutungsgeflecht einer „Textwelt“ und erarbeitet kognitiv deren Bedeutung. Es kann sich jedoch auch jederzeit davon reflektierend distanzieren. Neben dieser kognitiven Tätigkeit sind beim Lesevorgang auch affektive Komponenten, das (Vor-)Wissen des Lesenden sowie sein Selbstkonzept von zentraler Bedeutung. Dies soll nun erläutert werden.

#### **2.4.2.1 Wissen**

##### **2.4.2.1.1 Sprachwissen und Weltwissen**

Neben der kognitiven Grundfähigkeit (Intelligenz) und daran geknüpft das Arbeitsgedächtnis (Verarbeitung und Speicherung von Informationen im Gehirn) und die Dekodierfähigkeit (phonologisches und semantisches Dechiffrieren) spielt laut (Sobel 2012) beim Leseprozess auch das (Vor-)Wissen eine wichtige Rolle: „Als Vorwissen wird der Bestand an Wissen deklariert, den der Leser in Relation zum vorliegenden Text zur Etablierung des Textverständnisses positiv nutzen kann“ (49). In der Theorie werden verschiedene Wissensarten bzw. Wissenskomponenten unterschieden, wobei solche Wissenskomponenten kulturspezifisch geprägt sind und sich bei jedem Menschen unterschiedlich entwickeln (vgl. Wolff 1996). Für den vorliegenden Kontext sind die (deklarativen) Komponenten des Sprachwissens und des Weltwissens von zentraler Bedeutung, denn das sprachliche Wissen umfasst das Wissen über morphologische und syntaktische Strukturen und über semantische Eigenschaften von Wörtern. Laut Meireles (2006) ermöglicht dieses sprachliche Wissen nämlich „die Wahrnehmung und Wiedererkennung der Hinweise zur Rekonstruktion der Mitteilung des Textes“ (301). Das Weltwissen wiederum enthält das gesamte propositionale Wissen eines Subjekts über

die Welt. Darüber hinaus wird zum Weltwissen bspw. auch sprachgebundenes Wissen (charakteristische Merkmale für die verschiedenen Textsorten; Routineformeln, die in bestimmten Situationen gebraucht werden) gezählt. Schließlich gehört zum Weltwissen auch Wissen, das oft nicht versprachlicht werden kann bzw. versprachlicht wird, wie z.B. Gefühle und Erfahrungen sowie Strategien für das Verhalten in bestimmten Lese-Situationen (vgl. Meireles 2006).

#### **2.4.2.1.2 Strategiewissen**

Unter einer Lesestrategie wird eine „planvoll eingesetzte mentale Lesehandlung“ [verstanden], mit deren Hilfe Leser(innen) das Leseziel der guten Informationsverarbeitung von Texten [...] erreichen können“ (Rosebrock/Nix 2014: 85). Es geht hier also einerseits um deklaratives Wissen (das „Was“) und andererseits auch um eine prozedurale Kompetenz (das Wissen, wie man vorgeht, um ein Ziel zu erreichen) (vgl. dazu Bimmel/Rampillon 2000: 51ff.). Laut Rosebrock/Nix (2014: 73) beziehen sich Lesestrategien

auf die hierarchiehohe Ebenen des kognitiven Textverständnisses. Sie unterstützen die globale Kohärenzbildung, indem sie die Textbegegnung und den sich dabei vollziehenden Erkenntnisprozess strukturieren und organisieren. Mittels Lesestrategien kann der Leser bzw. die Leserin die im Text aufbereiteten Informationen (effektiver) erschließen, auftretende Verständnisschwierigkeiten bewusst wahrnehmen und meistern, das Gelesene in Verbindung mit den eigenen Vorwissensstrukturen bringen und auf diese Weise ein inneres Gesamtkonstrukt, ein mentales Modell des Textes, bilden.

In der Forschungsliteratur zu Lesestrategien liegt eine Vielfalt von Begriffen vor. Kursiša (2012: 102-111) liefert einen guten Überblick über die Problematik des Strategiebegriffs. Anhand von konkreten Beispielen zeigt die Autorin auf, wie verschiedenartig der Strategiebegriff definiert wird und welche unterschiedlichen Aspekte und Ebenen damit angesprochen werden. Was den Umgang mit Texten betrifft, weist sie darauf hin, dass im deutschsprachigen Raum zwischen Lesestrategien und Lesetechniken unterschieden wird. Auch Bräuer (2010) argumentiert, dass der erfolgreiche Umgang mit Texten den Einsatz einzelner „Lesetechniken“ voraussetzt, wobei er Lesetechnik als „mentale Werkzeuge“ beschreibt, die in unterrichtlichen Kontexten gezielt vermittelt und erlernt werden können (z.B. Schlüsselwörter im Text markieren, am Rand des Textes Notizen anbringen etc.). Die Begriffe „Lesetechnik“ und „Lesestrategie“ sind somit nicht als Synonyme zu verwenden, denn laut Rosebrock/Nix 2014 bindet „erst die

problemorientierte, auf den Text passende Anwendung [...] die einzelnen kognitiven Textoperationen in einen ganzheitlichen strategischen Textzugriff ein“ (75). Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass Lesestrategien als Sequenz mentaler Lesehandlungen bezeichnet werden, in deren Rahmen vom Textrezipienten in einer bestimmten Lesesituation sinnvolle Lesetechniken zur Erreichung eines bestimmten Leseziels eingesetzt werden (vgl. auch Bimmel 2002: 117; Nodari 2005: 10).

#### 2.4.2.1.2.1 Die „SQ3R“- bzw. „PQ4R“-Methoden

Die wohl bekannteste Methode für den Umgang mit Lesestrategien stellt die von Robinson (1948) entwickelte „SQ3R“-Methode dar, die im deutschsprachigen Raum unter der Bezeichnung „Fünf-Schritt-Lesemethode“ verbreitet ist. Diese Methode umfasst insgesamt fünf Schritte bzw. fünf Lesetechniken.<sup>34</sup> Die Buchstaben im Titel des Verfahrens entsprechen den Anfangsbuchstaben der englischsprachigen Einzeltechniken, welche sich auf drei Ebenen, nämlich der unmittelbaren Textarbeit, der Metakognition und der Selbstregulation ansiedeln lassen, wobei die drei Ebenen miteinander verschmolzen sind (vgl. dazu Rosebrock/Nix 2014: 85).<sup>35</sup>

- „Survey“: Den Text überfliegen, um dabei einen ersten Überblick über Struktur und Inhalt zu bekommen bzw. um relevantes Vorwissen zu aktivieren.
- „Question“: Fragen an den Text stellen, auf Grundlage des gewonnenen Überblicks und des Vorwissens zum Thema.
- „Read“: Den Text aktiv lesen und durcharbeiten.
- „Recite“: Den Inhalt unmittelbar nach dem Lesen in eigenen Worten wiederholen, um so die eigene Verstehensleistung zu überprüfen.
- „Review“: Das Gelesene wird überprüft, indem die ersten vier Schritte nochmals gedanklich mit dem Ziel des Gesamtüberblicks wiederholt werden.

Tab. 3: Übersicht über die „SQ3R“-Methode nach Robinson (1948) in Rosebrock/Nix (2014: 76-77)

<sup>34</sup> Was die Übersetzung der einzelnen Schritte der „SQ3R“- bzw. „PQ4R“-Methoden ins Deutsche betrifft, stütze ich mich auf die in Rosebrock/Nix (2014: 76-77) verwendete Version.

<sup>35</sup> Hierbei ist zu erwähnen, dass verschiedene moderne Ratgeber zum wissenschaftlichen Lesen und Schreiben, welche sich an Studierenden richten, diese Fünf-Schritt-Lesemethode empfehlen (vgl. dazu etwa Boeglin 2007; Kruse 2010; Lange 2013 und Werder 1994). Aus diesem Grund ist dieses Verfahren auch relevant im Kontext der vorliegenden Untersuchung, welche sich im Bereich Textkompetenz im universitären Kontext ansiedelt.

Im Jahre 1972 wurde diese Fünf-Schritt-Lesemethode leicht modifiziert und wurde unter der Bezeichnung „PQ4R“-Methode bekannt (Thomas/Robinson 1972):

- „**Preview**“: Den Text überfliegen und dabei Abschnitte festlegen, die als Einheit gelesen werden können.
- „**Question**“: Vor dem Lesen des jeweiligen Abschnittes Fragen zu dessen Inhalt stellen.
- „**Read**“: Den Abschnitt lesen und die Fragen beantworten.
- „**Reflect**“: Während des Lesens über den Inhalt nachdenken, Beispiele finden und das Gelesene mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen.
- „**Recite**“: Den Inhalt des Abschnittes in eigenen Worten wiederholen.
- „**Review**“: Das Gelesene wird überprüft, indem die ersten vier Schritte nochmals gedanklich mit dem Ziel des Gesamtüberblicks wiederholt werden.

Tab. 4: Übersicht über die „PQ4R“-Methode nach Thomas/Robinson (1972) in Rosebrock/Nix (2014: 76-77)

Im Folgenden soll diese Fünf-Schritt-Lesemethode weiter aufgefächert werden, indem konkrete Lerntechniken für die jeweiligen Schritte aufgezeigt werden.

#### **2.4.2.1.2.1.1 Lesetechniken**

Laut Rosebrock/Nix (2014) unterscheiden sich gute von weniger guten LeserInnen besonders darin, wie „aktiv sie – vor, während und nach der Lektüre – mit dem Text interagieren und welche Lesestrategien sie dabei einsetzen“ (80). Konkret ausgedrückt bedeutet dies bspw., dass kompetente LeserInnen schon in der Phase vor dem Lesen ihr Vorwissen aktivieren. Rosebrock/Nix (2014) listen Textrezeptions-Techniken auf, die so allgemein gehalten sind, dass sie auf die Erschließung verschiedenster Textsorten übertragbar sind. Nachfolgend werden solche Lesetechniken angeführt, wobei darauf geachtet wird, dass sie besonders auch für die Lektüre von Fachtexten sinnvoll sind. Des Weiteren werden Nodari (2005: 10) mit dem von ihm in seinem Trainingsprogramm „Fachtexte verstehen“ vorgeschlagenen Techniken und Lange (2013) mit ihren Anleitungen zum Lesen in Studium und Wissenschaft ergänzend herangezogen.

#### **Vor dem Lesen (Ziel = eine Erwartungshaltung dem Text gegenüber aufbauen):**

- Titel genau verstehen, Bild anschauen, Bildlegende lesen, Kopftext lesen;
- Notieren, was man schon alles weiß über einen Text (Textsorte, Erscheinungsjahr, Erscheinungsort, Autor);
- Notieren, was man über das Thema des Textes schon weiß.

(Vgl. Rosebrock/Nix 2014: 80; Nodari 2005: 10).

Ergänzend dazu sollen im Folgenden von Rosebrock/Nix (2014: 80), Ehlers (1998: 87ff.), Gold (2007: 48ff.) und Lange (2013: 26-27) vorgestellte Techniken angeführt werden, die auch für die Rezeption von Fachtexten von zentraler Bedeutung sind:

- Den Text durchblättern und überfliegen: Welche Aussagen kann ich dabei schon zur Textstruktur und zum Aufbau treffen? Wie ist der Text gegliedert? (z.B. Einleitung, Hauptteil, Schluss)? Welche Unterkapitel mit welchen Überschriften gibt es? Kann ich bereits bestimmte Schlüsselwörter und -begriffe erkennen, die in dem Text eine wichtige Rolle spielen (gibt es Hervorhebungen wie z.B. Unterstreichungen, farbliche Markierungen, Textkästen)? Wie umfangreich ist der Text? [...] Welcher Wissensdomäne gehört der Text an? Wie ist er aufgebaut? Gibt es Listen und Aufzählungen? Grafiken, Tabellen und Abbildungen?

(Vgl. Rosebrock/Nix 2014: 80; Ehlers 1998: 87ff.; Gold 2007: 48ff.; Lange 2013: 26-27).

Durch diese Auseinandersetzung mit dem Text vor der eigentlichen Lektüre wird eine Hypothesen generierende Erwartungshaltung aufgebaut, „die dann während bzw. nach der Lektüre metakognitiv ausgewertet, verworfen, bestätigt, ergänzt usw. wird“ (Rosebrock/Nix 2014: 81).

**Während des Lesens (Leseziel = Den Text strukturieren und auf seine wesentlichen Kernaussagen reduzieren):**

*A) Den Text im Großen und Ganzen verstehen:*

- Anfang der einzelnen Absätze lesen;
- Zwischentitel lesen;
- Den Inhalt voraussagen durch die Lektüre des Fettgedruckten/Kursivgedruckten;
- Einzelne Absätze lesen;
- Beachtung der typischen Strukturen wissenschaftlicher Texte: Häufig finden sich in den ersten und letzten Sätzen von Kapiteln, Abschnitten oder Absätzen kompakte Zusammenfassungen, die einen Eindruck von dem gesamten Gedankengang geben.

(Vgl. Rosebrock/Nix 2014: 80; Ehlers 1998: 87ff.; Gold 2007: 48ff.; Lange 2013: 26-27).

*B) Den Text ganz genau verstehen:*

- Den ganzen Text abschnittsweise lesen;
- Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren;

- Unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen;
  - Wichtige unbekannte Wörter herausschreiben und nachschlagen, evtl. Glossar erstellen;
  - Verwendung von Wissen und Wortbildungsregularitäten;
  - Den Argumentationsgang (den „roten Faden“) des Textabschnitts herausarbeiten;
  - Exzerpieren Absatz für Absatz;
  - Strukturmarkierende Hinweise identifizieren („Zusammenfassend lässt sich sagen“, „Im Folgenden wird ... aufgezeigt“ etc.);
  - Argumentationsstrukturen markieren (Thesen finden, Beispiele dafür benennen etc.);
  - Herausschreiben eines zentralen Satzes pro Abschnitt;
  - Herausschreiben der Schlüsselwörter eines Textes;
  - Randnotizen erstellen;
  - Zusammenfassung der Kernaussage eines Textes;
  - Eine „Mindmap“ des Textes erstellen, in der die Haupt- und Unterideen identifiziert und in eine grafische Ordnung gebracht werden.
- (Vgl. ebd.).

### **Nach dem Lesen (Ziel = Den Textinhalt gezielt mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen etc. des Rezipienten in Beziehung setzen):**

#### *A) Elaborierende Lesetechniken:*

- Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt / den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten (z.B. nach dem Schema: 1. Das war neu für mich. 2. Das wusste ich schon. 3. Das verstehe ich nicht. 4. Das möchte ich fragen. 5. Darüber möchte ich sprechen; vgl. Müller/Roebbell 2004);
  - Visualisierung von Textstellen oder Textabläufen;
  - Gezielt persönliche Assoziationen initiieren: („Welche Textstellen können mit persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen verbunden werden?“, „Für welche Sachverhalte können persönliche Beispiele gefunden werden?“);
  - Kernaussagen zusammenfassen, Positionen vergleichen, bewerten, Schlussfolgerungen ziehen;
  - Absätze in eigenen Worten reformulieren;
  - Pro- und Contra-Diskussionen zu dem Zentralthema;
  - Das Gelesene mit einem zweiten Text vergleichen usw.
  - Leseerfahrungen notieren.
- (Vgl. ebd.).

### *B) Wiederholende Lesetechniken:*

- Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen. Was fällt mir bei der erneuten Lektüre auf? Welche Aspekte habe ich verstanden/nicht verstanden? Was hat mir besonders gut/schlecht gefallen?;
  - Problematische Passagen abschreiben bzw. gezielte Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen usw.;
  - Texte besser verstehen durch Schreiben, Sprechen, Diskutieren
- (Vgl. ebd.).

### *C) Lesetechniken des Wissensgebrauchs:*

- Suche nach relevanten Wissensaspekten (Inferenzen);
  - Nutzung des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation;
  - Verknüpfen von Neuem mit Altem.
- (Vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verwendung von Lesetechniken bei der Bearbeitung eines Textes grundsätzlich zur Entstehung eines kohärenten mentalen Modells des Textes im Bewusstsein des Lesers/der Leserin beitragen soll. Texte werden jedoch mit unterschiedlichen Zielsetzungen gelesen, die die Art der Informationsaufnahme (Lesart) beeinflussen und je nach Motivation die selektive Aufnahme des Textinhalts kontrollieren (vgl. Lutjeharms/Schmidt 2010: 11). Westhoff (1997: 100ff.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen drei Lesarten: dem selektiven, globalen und dem detaillierten Lesen.<sup>36</sup> Diese Lesarten werden von der Aufgabenstellung, den Leseintentionen,<sup>37</sup> den angewandten Textstrategien und vor allem vom Interesse und der Motivation des Lesers/der Leserin beeinflusst. Je nach Leseintention werden Texte flach oder tiefer gelesen, entsprechend gering oder hoch ist daher die Zahl der Inferenzen (vgl. Ehlers 1998: 74-75).

---

<sup>36</sup> Selektives Lesen: eine gewisse, spezifische Information finden wollen; globales Lesen: sich einen Eindruck verschaffen; detailliertes Lesen: genau wissen.

<sup>37</sup> Kruse (2010: 21ff.) unterscheidet folgende Leseintentionen für das Studium: Lesen, um auf eine Prüfung zu lernen; Lesen, um zu diskutieren (z.B. anhand eines Thesenpapiers); Lesen, um sich in ein Thema einzuarbeiten (z.B. für das Schreiben einer Seminararbeit); Lesen, um zu verstehen: darauf ausgerichtet, schwierige Texte zu erarbeiten; Lesen, um zu schreiben (z.B. zur Konzipierung einer Abschlussarbeit); Lesen, um zu genießen (sich lesend, auf dem Sofa sitzend entspannen).



#### 2.4.2.2 Reflexion

Wie aus dem oben Dargestellten deutlich wurde, können kompetente LeserInnen aktiv durch den flexiblen Einsatz verschiedener Lesetechniken mit dem Text – vor, während und nach der Lektüre – interagieren. Sie verfügen über ein Repertoire an unterschiedlichen Lesetechniken, deren Verwendung sie adäquat steuern. Darüber hinaus verfügen kompetente LeserInnen auch über metakognitive Strategien, mit denen sie ihren eigenen Leseprozess reflexiv begleiten („monitoring“) und kontrollieren können. Dadurch können textuelle und subjektive Unstimmigkeiten im Verlauf der Lektüre registriert werden. Der Leseprozess umfasst demnach nicht nur die Wissenskomponente (kognitive Ebene), sondern auch eine Kontrollfunktion der eigenen kognitiven Prozesse (metakognitive Ebene). Hier kommt der Begriff der Metakognition ins Spiel: „Im Bereich des Leseverstehens bezeichnen [metakognitive Kompetenzen] das Wissen über Strategien im verstehenden Umgang mit Texten sowie über deren zielgerichtete und erfolgreiche Nutzung“ (Sobel 2012: 52). Die Frage, ob Strategien bewusst oder unbewusst vom Lesenden bei der Lektüre eines Textes eingesetzt werden, ist in der Forschung jedoch nicht eindeutig zu beantworten, da es sich in der Praxis schwierig darstellt, den Einsatz von automatisierten Strategien vom Einsatz von Strategien, die bewusst reflektiert wurden, deutlich zu trennen. Laut Hasselhorn (2001: 466ff.) können bzw. sollen Strategien im Unterricht jedoch reflektiert und verbalisiert werden, damit sie somit im Leserbewusstsein erscheinen und bewusstmäßig bleiben.

##### *Metakognitive Lesetechniken nach (Ehlers 1998: 98):*

###### Planen und Kontrollieren:

- Ziele formulieren;
- Lösungsschritte wählen;
- Strategien festlegen;
- Prüfen der geplanten Strategien;
- Abändern von Strategien;
- Anpassen von Strategien an Ziele;
- Aufgabenanforderungen einordnen.

###### Steuern und Evaluieren:

- Konzentration auf relevante Aspekte;
- Zeitmanagement;
- Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation;

- Anpassen der Lesegeschwindigkeit;
- Prüfen des Verstandenen.

### 2.4.2.3 Motivation

Im Folgenden soll der komplexe und weitläufige Bereich der Lesemotivation beleuchtet werden, denn innerhalb gewisser theoretischen Konzeptionen, ist Lesekompetenz eng mit der Lesemotivation verzahnt (vgl. Hurrelmann 2004; Groeben 2004). Lesekompetenz beinhaltet hierbei also nicht nur den kognitiven Aspekt der Befähigung, Texte zu rezipieren, sondern auch eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Lesen. In der Forschung existieren verschiedene Definitionen von Motivation, wobei für unseren Kontext, in dessen Fokus das Lesen steht, besonders die Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Formen der Motivation (nach Deci *et al.* 1985 und Edelman 2003) und weitere, darin enthaltene Ausdifferenzierungen, von zentraler Bedeutung sind.

#### 2.4.2.3.1 Intrinsische Motivation

Motivationen sind aktivierende Prozesse (lat. *movere* = bewegen), deren Ursprung im Innern eines Menschen oder in seinem Umfeld festzumachen ist.<sup>38</sup> Ein Leser verfügt z.B. über eine hohe intrinsische Lesemotivation, wenn sein Wunsch groß ist, einen bestimmten Text zu lesen. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist also freiwillig und stellt eine selbst gewählte und gewollte Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten dar. Die Motivation für die Lektüre eines spezifischen Textes kann der Neugier entspringen, wobei der Begriff der Neugier im vorliegenden Kontext folgendermaßen zu verstehen ist:

---

<sup>38</sup> Die Bedeutung der Begriffe „innen“/„intrinsisch“ und „außen“/„extrinsisch“ wird in der Forschung jedoch nicht einheitlich verwendet (vgl. dazu Heckhausen 1989; Heckhausen/Rheinberg 1980). So gibt es beispielsweise Ansätze, die mit „innen“ die Anreize, die im Vollzug einer Tätigkeit liegen und mit „außen“ die Veränderungen, die sich einstellen, wenn die Tätigkeit erfolgreich beendet wurde, meinen. Eine solche Auffassung der Begriffe entspricht jedoch nicht dem Ansatz, von dem im vorliegenden Kontext ausgegangen wird. Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1985; 1993) werden intrinsische und extrinsische Motivation auf eine Polarität von Selbstbestimmung (Autonomie) und Kontrolle bezogen und durch die Annahme ergänzt, dass Motivation auch ausbleiben kann („Amotivation“). Aufbauend auf diesem Motivationskonstrukt geht Riemer (2003) in ihrer Untersuchung der Frage nach, warum sich Fremdsprachenlernende als motiviert oder weniger/nicht motiviert beschreiben, und kommt dabei zum Schluss, dass es dafür vielfältige Gründe wie die Einstellungen zur Sprache, die Einstellungen zum Unterrichtskontext, Ziele und Erfolgserlebnisse geben kann (vgl. dazu Riemer 2003 und Riemer 2004: 40-41).

„Relative Neuheit, Komplexität und Ungewissheit schaffen in der Person eine subjektive Unsicherheit. Daraus entsteht das Bedürfnis, die entstandenen kognitiven Konflikte durch Explorationsverhalten abzubauen“ (Edelmann 2003: 31). Eine Voraussetzung für Neugier liegt also in einer gewissen Inkongruenz zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuem Wissen, wobei kognitive Aspekte im Vordergrund stehen. Wenn sich das Neugierverhalten häufig auf den gleichen Bereich richtet, spricht man von der Ausbildung von Interesse. Sobel (2012: 56) führen diesbezüglich Folgendes an:

Als thematisches Interesse wird die individuelle Verknüpfung zwischen Interessensobjekten (also z.B. Themen im Text) und persönlichen Empfindungen (bspw. anregend, spannend, langweilig etc.) bezeichnet. Dieser Zustand ist zeitlich konsistent, im Gegensatz zu situativem Interesse, das nur auf einen momentanen Stimulus abzielt (vgl. dazu auch Heckhausen 1989).

Das thematische Interesse kann durch verschiedene Bedingungen beeinflusst werden: Geschlecht; sozioökonomischer Hintergrund; Selbstwahrnehmung und familiäre Faktoren (vgl. dazu Schaffner 2009). Habituelle Lesemotivation wird als andauernde Leselust definiert und ist durch das wiederholte Auftreten von Leseabsichten charakterisiert.

Die Lesemotivation kann auch Gefühlen entspringen. Bei solchen affektiv-emotionalen Anreizen werden gemäß der Anreiztheorie in einer Person latent vorhandene Motive durch Situationsfaktoren angeregt und somit in den Zustand aktueller Motivation überführt. Edelmann führt dazu das Beispiel der Wirkung von Werbung auf eine Person an: Wenn eine hungrige Person an einem Schild mit der Aufschrift „Pizzeria“ vorbeigeht, aktiviert die Vorstellung der Speise das latente Motiv (etwas zu essen) und es kommt zur aktuellen Motivation, d.h. die Person betritt das Restaurant und bestellt eine Pizza (vgl. Edelmann 2003). Intrinsische Motivation ist demnach auch mit Spaß und Freude bzw. Genuss verbunden. Rosebrock/Nix (2014) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der inneren Beteiligung und halten Folgendes fest:

Schaut man auf kindliches Lesen, so ist ganz deutlich, dass es diese innere Beteiligung und der Bezug des Gelesenen auf die Lebenswelt ist, die den Reiz des Lesens ausmachen: Das Lesen ist in seinen Anfängen ein wunschorientierter Vorgang, und es bleibt das im Kern bis hinein in die Verästelungen erwachsener ausdifferenzierter Lesehaltungen (21).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der intrinsischen Motivation ist die Erfolgserwartung einer lesenden Person. Die Erfolgserwartung kann als Annahme einer Person definiert werden, wie gut sie bei einer bevorstehenden Aufgabe abschneiden wird. Es geht dabei einerseits um eine subjektive Annahme, dass ein bestimmtes Verhalten tatsächlich zu einem bestimmten Ergebnis führt und andererseits um die Einschätzung einer Person, dass sie dieses Verhalten tatsächlich ausführen kann. Damit ist bspw. die Wahrscheinlichkeit gemeint, mit der eine Person erwartet, einen schwierigen Text verstehen zu können. Diesbezüglich scheint zu gelten,

dass Personen sich in der Regel konsistent zu ihren eigenen Erwartungen verhalten: Wird ein Erfolg erwartet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Personen entsprechende Aufgaben mit hoher Motivation, Anstrengung und Ausdauer bearbeiten. Bestehen dagegen geringe Erfolgserwartungen, sinken Motivation, Anstrengung und Ausdauer (Bandura 1997 zit. nach Möller/Schiefele 2004: 117).

#### **2.4.2.3.2 Extrinsische Motivation**

Von extrinsischer Motivation (also von wenig oder eingeschränktem selbstbestimmtem Verhalten) spricht man, wenn die Anreize zum Lesen aus dem Umfeld kommen. Laut Heckhausen (1989) sind extrinsisch motivierte Handlungen durch Ereignisse motiviert, die als Folgen einer Handlung erwartet werden (vgl. dazu auch Rheinberg 1989, 2002). Dazu gehören bspw. die positive Verstärkung (Belohnung) und die negative Verstärkung (Zwang). Die Motivation eines Studierenden, einen wissenschaftlichen Text zu lesen, kann mit dem Erreichen einer guten Note zusammenhängen, das bedeutet, dass der Leser positive Konsequenzen anstrebt bzw. negative Konsequenzen vermeiden möchte. Möller/Schiefele äußern in diesem Zusammenhang die Vermutung, dass „beide Formen der Lesemotivation [die intrinsische und extrinsische] zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) beeinflussen und auf diese Weise die Lesekompetenz fördern“ (Möller/Schiefele 2004: 103). Es gibt demnach eine wichtige Verbindung zwischen Kognition, Emotion und Motivation, Faktoren also, die prägend auf die Lesekompetenz einwirken. Abschließend ist festzuhalten, dass extrinsische und intrinsische Motivationen durchaus kombinierbar sind und dass eine extrinsische Motivation bei ausreichender Selbstbestimmtheit in eine intrinsische Motivation übergeleitet werden kann (vgl. dazu Riemer 2003).

#### 2.4.2.4 Selbstkonzept als (Nicht-) Leser/in

Mit der Erfolgserwartung ist das verbale Selbstkonzept eines Lesenden bezüglich seiner Lesekompetenz (lesebezogenes Selbstkonzept) verbunden, welches sich z.B. folgendermaßen äußern kann: „Ich bin im Allgemeinen eine gute Leserin“ oder: „Ich bin sicher, dass ich auch den schwierigsten Stoff in Unterrichtstexten verstehen kann“. Es geht demnach um fähigkeitsbezogene Einschätzungen, die eine Person über sich selber formuliert.<sup>39</sup> Chapman/Tunmer (1995) entwickelten eine Methode zur Erfassung des lesebezogenen Selbstkonzepts bei Grundschulern, *Reading Self-Concept Scale* (RSCS) genannt. Damit können die Wahrnehmungen der eigenen Lesekompetenz (*perception of competence*) sowie die Wahrnehmung der Schwierigkeit des Lesens (*perception of difficulty*) und die Einstellung zum Lesen (*attitudes towards reading*) ermittelt werden.<sup>40</sup> Wie bereits erwähnt, umfasst das Modell von Rosebrock/Nix (2014) auch die soziale Ebene, welche in die Bereiche Familie und Schule unterteilt ist. Darauf soll nun näher eingegangen werden.

#### 2.4.3 Soziale Ebene

##### 2.4.3.1 Familie

Aktuellere Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die Lesesozialisation im Elternhaus einen grundlegend wichtigen Beitrag zur Ausbildung der Lesekompetenz eines Kindes leistet (einen guten Überblick darüber bietet Hurrelmann 2004: 37ff.). Die Anfänge der Lesesozialisation sind demnach im Kontext der Familie anzusiedeln, dann laut Hurrelmann (2004: 45) „nehmen Familien [...] teil an der gesamtgesellschaftlichen Kultur, ko-konstruieren jedoch von ihren kulturellen Ressourcen und auf die Kinder gerichteten Bildungsaspirationen her spezifische Sozialisationskontexte für den

---

<sup>39</sup> Zu diesen fähigkeitsbezogenen Einschätzungen bzw. zu diesen Kognitionen vgl. auch Kapitel 4.1.

<sup>40</sup> Die Erfassung des lesebezogenen Selbstkonzepts ist ein bezugsgruppenabhängiges Konstrukt, denn es wird durch die sozialen Vergleiche der eigenen Leistung mit den Leistungen der MitschülerInnen geprägt. Das Selbstkonzept wird gesteigert, wenn sich ein Schüler mit einem leistungsschwächeren Klassenkameraden vergleicht (Abwärtsvergleich). Bei dem Vergleich mit einem leistungsstärkeren Mitschüler hingegen (Aufwärtsvergleich), wird die eigene fähigkeitsbezogene Einschätzung reduziert. Die Entwicklung des Selbstkonzepts wird bei Anwendung dieser Methode im Wesentlichen von der Leistungsstärke der spezifischen Bezugsgruppe beeinflusst (vgl. dazu Schiefele *et al.* 2004: 111ff.).

Kompetenzerwerb im Lesen“. In diesem Zusammenhang konnte nachgewiesen werden, dass sich Faktoren – welche hier unter dem Begriff des kulturellen Lebens subsumiert werden könnten – wie Buchbesitz der Familie, die Lesehäufigkeit der Eltern, das Vorlesen und Erzählen sowie eine allgemeine Unterstützung des Lesens seitens der Eltern, die Nutzung von Bibliotheken, Gespräche zwischen Eltern und Kindern über Bücher usw. positiv auf die spätere Buchlesefrequenz bzw. Lesekompetenz des Kindes auswirken (vgl. ebd.) Ferner belegen Studien, dass die Herausbildung stabiler Lesegewohnheiten von der sozioökonomischen Stellung der Familie, welche an der Berufstätigkeit der Eltern gemessen wird, abhängig ist. Auch soziostrukturelle Merkmale (wie z.B. Migrationsstatus, Bildungsniveau der Eltern) wirken sich auf die Lesehäufigkeit und schließlich auch auf die Lesekompetenz aus (vgl. Schaffner *et al.* 2004: 202ff.). Diese Ausführungen lassen sich im Rahmen des Sozialisationskonzepts ansiedeln, bei dem davon ausgegangen wird, dass die Persönlichkeitsentwicklung als Prozess zu denken ist. Dabei greifen laut Hurrelmann (2004) Vergesellschaftung und Individuation untrennbar ineinander:

Es geht nicht nur um das Hineinwachsen des Menschen in gesellschaftliche Handlungszusammenhänge, Anforderungen und Normen, sondern stets auch um deren subjektive (Re-)Konstruktion, um die aktive Auswahl von Situationen und Veränderung der eigenen Entwicklungs- und Handlungsbedingungen durch das Individuum – bis hin zur bewussten Mitgestaltung sozialer und kultureller Verhältnisse (39).

Dieses interaktionistische Menschenbild, welches Individuen als reflexive und intentionale Aktanten innerhalb einer Gesellschaft betrachtet, wird auch für die vorliegende Arbeit zugrunde gelegt (vgl. dazu Aguado 2000: 21). In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass einerseits schulische und außerschulische Faktoren den Erwerb von Lese- bzw. Textkompetenz beeinflussen (können) und dass Individuen andererseits fähig sind bzw. befähigt werden können, über ihre Lese- und Textkompetenz zu reflektieren und diese zu erweitern.<sup>41</sup> Der Interessenschwerpunkt der

---

<sup>41</sup> An dieser Stelle sei auf Pinto (2015) verwiesen, die darauf hinweist, dass der mündliche Sprachgebrauch, das Lesen sowie das Schreiben eng miteinander in Beziehung gesetzt werden können und stützt ihre Aussage mit einem Zitat von Sulzby/Teale (1996): „Emergent literacy has expanded the purview of the research from reading to *literacy* because theories and findings have shown that reading, writing and oral language develop concurrently and interrelatedly in literate environments. The locus of research has expanded beyond the laboratory and classroom into the home and community because it has been shown that so much of early literacy development arises out of these more informal settings“ (Sulzby/Teale 1996: 728 zit. nach Pinto 2015: 2). Der Begriff „emergent literacy“ wird in diesem Kontext folgendermaßen definiert: „The term ‘emergent literacy’ is used to denote the idea that the acquisition of literacy is best conceptualized as a developmental continuum, with its origins early in the life of a child, rather than an all-or-none

vorliegenden Untersuchung liegt dabei auf dem unterrichtlichen Kontext, nämlich darauf, wie die UntersuchungsteilnehmerInnen ihre Textkompetenz am Anfang des Studienjahres einschätzen und wie sie diese nach dem Absolvieren der Didaktik-Seminare am Ende des Studienjahres beurteilen.<sup>42</sup>

#### 2.4.3.2 Schule

Die Schule macht den Heranwachsenden insofern ein anderes Angebot der Mitgliedschaft an der Lesekultur als die Familie, als es dabei um „die gegenstands- und zielgerichtete, methodisch geplante Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen Orientierungen, die teils durch Lehrpläne geregelt, teils in der Tradition der Schule als formeller gesellschaftlicher Institution verankert sind“, geht (Hurrelmann 2004: 50). Auch Rosebrock/Nix (2014) machen darauf aufmerksam, dass die informellen Lernprozesse in der Familie und unter Gleichaltrigen (*Peers*) von den formellen Gesprächen im Unterricht zu unterscheiden sind (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 24). Rosebrock/Nix (2014) argumentieren wie folgt:

Während lesende Individuen häufig lesende Elternteile, Geschwister und Freunde oder Partner [haben], die sie explizit oder indirekt zu bestimmten Lektüren motivieren, [könnte man] die gesamte Schule mit ihrem Fächerkanon als eine Institution beschreiben, die gesellschaftlich eingerichtet wurde, um kompetente Anschlusskommunikationen an Texte sicher zu stellen (24).

Was jedoch die Forschungsergebnisse bezüglich des Einflusses der Schule auf die Herausbildung und Förderung von Lesekompetenz betrifft, sind diese als widersprüchlich einzuordnen: Zum einen wird dargelegt, dass die Schule nur einen geringen Einfluss ausübe (vgl. Garbe 2004 nach Beinke 2006: 86), zum anderen wird von bereits erfolgreich erprobten literaturdidaktischen Ansätzen und Methoden gesprochen (vgl. ebd.).

---

phenomenon that begins when children start school. This conceptualization departs from other perspectives on reading acquisition in suggesting that there is no clear demarcation between reading and prereading. For instance, the ‘reading readiness’ approach, which preceded an emergent literacy perspective and is still dominant in many educational arenas, has as its focus the question of what skills children need to have mastered before they can profit from formal reading instruction. Such perspectives create a boundary between the ‘prereading’ behaviors of children, and the ‘real’ reading that children are taught in educational settings” (Whitehurst/Lonigan 1998: 848).

<sup>42</sup> Der Variable der Familie kann in der vorliegenden Untersuchung keine weitere Beachtung geschenkt werden, obwohl diese sich natürlich für die Untersuchungsteilnehmer der vorliegenden Studie hinsichtlich der Entwicklung von Lesegewohnheiten in der Erstsprache bzw. in Fremdsprachen prägend auswirkte. Die Untersuchung dieser Variable würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit aber schlichtweg sprengen.

Bezüglich dieser hier besprochenen sozialen Ebene des Modells von Rosebrock/Nix (2014) wird in der vorliegenden Untersuchung anhand eines Fragebogens zur (Sprach-) Lernbiografie und des Abschluss-Leitfadeninterviews folgenden Fragen nachgegangen:

1. Aus welchen Schulformen stammen die Untersuchungsteilnehmenden (UT)? Inwiefern wurden nach der Meinung der UT die muttersprachliche/bzw. fremdsprachliche Textkompetenz dabei gefördert?
2. Wie stellen sich die Kognitionen der Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf die Frage dar, inwiefern diese vom unterrichtlichen Geschehen in den Didaktik-Seminaren hinsichtlich der Förderung ihrer eigenen Textkompetenz profitieren konnten?

Abschließend ist nochmals darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie um fremdsprachige TextrezipientInnen handelt. Das Lesen von fremdsprachigen (Fach-)Texten ist gemäß Ehlers (2010) mit mehreren Herausforderungen verbunden:

Das Lesen in der Fremdsprache wird beeinflusst von der zuerst in einer Sprache erlernten Lesefähigkeit und der Fremdsprachenkompetenz. Eingeschränkter Wortschatz, verlangsamte Lesegeschwindigkeit, begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, mangelndes kulturelles Hintergrundwissen, fehlende Selektivität und reduzierte Inferenzen charakterisieren den fremdsprachigen Leser (196-197).

Ehlers nennt hier eine ganze Palette an (leserseitigen) Herausforderungen, die sich für einen Leser/für eine Leserin bei der Lektüre eines fremdsprachigen Textes ergeben können<sup>43</sup>: Einerseits spielen individuelle kognitive Grundfertigkeiten und die Dekodierfähigkeit eine Rolle: Je geübter ein Lesender in der L1 liest, desto geläufiger wird die Lektüre eines fremdsprachigen Textes. Wenn ein Leser/eine Leserin jedoch versucht, Wort für Wort zu übersetzen, dann wird das Arbeitsgedächtnis schnell überlastet und ein globales Verstehen eines Textes verhindert.<sup>44</sup> Dazu kommt, dass ein Lesender eines Textes in einer Fremdsprache je nach der sprachlichen Niveaustufe, auf der er sich befindet, über mehr oder weniger fremdsprachigen Wortschatz verfügt. Ein Mangel an Wortschatzkenntnissen, aber auch ein Mangel an grammatischen Kenntnissen

---

<sup>43</sup> Einen guten Überblick über aktuelle(re) Forschungsergebnisse bezüglich des Verhältnisses zwischen dem Lesen in L1 und in L2 liefert auch Grabe (2009: 129-151).

<sup>44</sup> Pinto (2015) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es bei der Erschließung eines Textes darum geht, Gruppen von Wörtern in ihrer Bedeutung zu verstehen und nicht nur einzelne Wörter zu entziffern (vgl. dazu ebd.: 5). Diese Aussage stützt sie auf Girolami-Boulinier (1993): „Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre [...] et comprendre des phrases évidemment“ (Girolami-Boulinier 1993: 42).



in der L2 erschwert eine Lektüre. Auch begrenztes kulturelles und thematisches Vorwissen tragen zu einer weniger effektiven Lektüre bei. Schließlich sind mangelnde Texterschließungsstrategien bzw. ein Mangel an Wissen über die kulturspezifische Textorganisation auch Faktoren, die das Textverstehen in der L2 einschränkt/einschränken können: „Wissenschaftliche Lesefähigkeit befähigt Individuen wissenschaftlich signifikante Informationen zu interpretieren und sich in der jeweiligen ‚Kultur‘ einer Wissenschaft, also etwa ihrem Weltbild, ihrer Methodologie und Geschichte zurechtzufinden“ (Bybee 1997: 44 zit nach Oschatz 2011: 60).

Was textseitige Aspekte betrifft, führt Solmecke (1993: 33) grundsätzlich folgende potentielle Ursachen der Schwierigkeit eines Textes an, welche sowohl eine Herausforderung für Lesende der L1, aber ganz besonders für Lesende der L2 darstellen können<sup>45</sup>:

- Ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz;
- Ungeläufige Wortkombinationen;
- Komplexer Satzbau, sehr lange Sätze;
- Hohe Informationsdichte (kennzeichnend für viele wissenschaftliche Texte, aber auch für Nachrichten und andere Informationstexte);
- Geringe Explizitheit der Information;
- Hoher Abstraktionsgrad der Darstellung (findet sich wiederum oft in wissenschaftlichen Darstellungen, die Details als bekannt voraussetzen);
- Langer, wenig gegliederter Text bzw. lange, nicht weiter gegliederte Unterabschnitte;
- Komplizierter Aufbau des Textes, unübersichtliche Organisation des Inhalts;
- Wenig bekannter oder unbekannter Gegenstand, über den sich der Text äußert;
- Geringer Interessantheitsgrad des Textes.

(Solmecke 1993: 33).

Was nun spezifische die Rezeption von Fachtexten betrifft, sei an dieser Stelle ferner auf das Dissertationsprojekt von Großmann (2009) verwiesen, im Rahmen dessen sich die

---

<sup>45</sup> Zu erwähnen sei an dieser Stelle das Verständlichkeitsmodell nach Groeben (1982). Groeben nimmt aufgrund seiner Untersuchungen die Einteilung in vier Verständlichkeitsdimensionen vor. Es sind diese: 1. Sprachliche Einfachheit; 2. Semantische Kürze/Redundanz; 3. Kognitive Gliederung/Ordnung; 4. Stimulierender kognitiver Konflikt. Als zentrale Verständlichkeitsdimension wird die „Kognitive Gliederung/Ordnung“ eines Textes angesehen. Groeben argumentiert, dass die Textgestaltung vor allem auf das Behalten der Textinhalte einen relevanten Einfluss ausübt und weniger auf das Leseinteresse (vgl. dazu Groeben 1982: 206).

Autorin u.a. der Frage widmet, welche Fachtextrezeptionskompetenzen erwartet werden, damit Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, einen auf Deutsch verfassten Fachtext im Bereich der Wirtschaftswissenschaften verstehen können. Als wichtigste Kompetenz wird dabei die Fähigkeit genannt, die verschiedenen Fachtextsorten im Hochschulbetrieb zu erkennen und ihre inhaltlichen Präsentationen zu erfassen (vgl. ebd.: 12). Dies wird aus der Feststellung abgeleitet, dass sich Leseprobleme im Rahmen der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch nämlich vor allem aus der Problematik der Fachsprache (Fachlexik) und ihrer Verarbeitung in Textform (Mikro- und Makrostruktur von Texten, Textsorteneinteilung etc.)<sup>46</sup> ergeben. Darüber hinaus stellt laut Großmann (2009) die adäquate Erkennung von semantischen und syntaktischen Stilfiguren im Fachtext häufig eine Herausforderung für Rezipierende dar (vgl. ebd.: 14-15).

Aus dem oben Dargestellten geht hervor, dass bei der Erstellung von methodisch-didaktischen Vorgehensweisen für den hochschulischen Kontext sowohl mögliche (textsorten-)übergreifende Herausforderungen bei der Rezeption von (Fach-)Texten in der Fremdsprache als auch sprachliche, inhaltliche und formale Spezifika einzelner Wissenschaftsdisziplinen in ihrer textuellen Repräsentation, welche Problemfelder für Rezipierende darstellen können, natürlich immer mitbedacht werden müssen.

Dies führt zusammenfassend auf die Bedeutung des didaktisch orientierten Modells von Lesekompetenz nach Rosebrock/Nix (2014) für die vorliegende Untersuchung, denn die Autoren weisen darauf hin, dass es zwar elementar wichtig ist, dass TextrezipientInnen Sätze richtig verknüpfen können (Prozessebene), dass es aber genauso wichtig ist, dass sie sich affektiv und kognitiv am Text beteiligen (Subjektebene). Ferner soll das Umfeld der Lesenden die Leseaktivitäten kulturell anfordern, belohnen bzw. unterstützen (soziale Ebene). Der Kompetenzbegriff Lesen stellt daher keine feste Größe dar, sondern ist differenziert und multidimensional zu verstehen. Die Forderung nach einem integrativen Konzept der Lesekompetenz im Unterricht, welches das Zusammenspiel von kognitiven und affektiven Komponenten, Strategien, Weltwissen und dem sozialen Kontext berücksichtigt, wie es innerhalb des Modells von Rosebrock/Nix vertreten wird, soll auch dieser Arbeit zugrunde liegen. Aufgrund der Tatsache, dass die drei Ebenen in ihrer

---

<sup>46</sup> Zur Bedeutung von Mikro- und Makrostruktur: „Die Identifikation von Wörtern sowie die Analyse von Wortfolgen innerhalb und zwischen aufeinander folgenden Sätzen dienen dem Aufbau einer kohärenten lokalen Mikrostruktur. Durch das Zusammenfassen der Kernaussagen einzelner Abschnitte und ihrer Beziehungen wird eine Makrostruktur des Textes erarbeitet“ (Müller *et al.* 2012: 214).

Wichtigkeit nicht hierarchisiert werden können, es sich vielmehr um verschiedene Dimensionen des Lesen-Könnens handelt, liegt es nahe, unterschiedliche Lesefördermaßnahmen – jeweils abhängig von den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lesenden innerhalb eines konkreten Kontextes – zu entwickeln.

Auf Kapitel 2 zurück blickend, wird deutlich, dass die darin eingenommene Perspektive diejenige der TextrezipientInnen ist. Relevant für die vorliegende Studie ist jedoch auch die Perspektive der (angehenden) Fremdsprachenlehrenden. Dies deshalb, weil sich die Untersuchungsteilnehmenden an der Schnittstelle zwischen StudentIn und Lehrperson im Beruf befinden. Die zu fördernde (Fach-)Textkompetenz zielt demnach sowohl auf das erfolgreiche Absolvieren des Studiums als auch auf die Fähigkeit, sich im Beruf anhand der Lektüre von einschlägiger Literatur selbständig aktuelles Sach- und Fachwissen anzueignen. Aus diesem Grund wird im Kapitel 3 das Hauptaugenmerk auf (angehende) Fremdsprachenlehrende gelegt. Anhand der Darstellung ausgewählter Literatur soll ein Überblick darüber gegeben werden, wie eine solide (rezeptive) (Fach-)Textkompetenz eines (angehenden) Fremdsprachenlehrenden aussieht und inwiefern diese in Zusammenhang mit einer effektiven Unterrichtspraxis in Verbindung gebracht werden kann.

### **3. Professionelle Handlungskompetenz**

#### **3.1 (Fach-)Textkompetenz als zu erreichende Teilkompetenz eines (Fremd-)Sprachlehrenden**

Was die jüngere Diskussion über die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen angeht, liegen verschiedene empirische Untersuchungen und (normative) Dokumente bzw. Kompetenzmodelle vor, deren Ziele darin liegen, Merkmale der erforderlichen Kompetenzen für den Lehrberuf zu definieren (vgl. dazu etwa Baumert/Kunter 2006; Combe/Kolbe 2008; Oser 2001; Weinert/Helmke 1996). Weitere Dokumente befassen sich mit der Bestimmung von Merkmalen der Qualität von Unterricht (vgl. dazu etwa Helmke 2009; Meyer 2004; Wellenreuther 2007) sowie mit der Bestimmung von Merkmalen einer qualitätsvollen Lehrerbildung (vgl. dazu etwa Terhart 2002 für Deutschland; EDK 2000 für die Schweiz; Schmich/Schreiner 2010 für Österreich sowie Ponte 2005 für Portugal, in dessen Kontext die vorliegende

Untersuchung angesiedelt ist)<sup>47</sup> – Bereiche also, die dazu beitragen können, Rückschlüsse auf erforderliche Kompetenzen von Lehrenden zu ziehen. Doch gerade was die Merkmale einer „guten“ Lehrkraft und „guten“ Unterrichts betrifft, weisen Baumert/Kunter (2006) darauf hin, dass ein erheblicher Mangel an „empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ besteht (Baumert/Kunter 2006: 469). Der aktuelle Forschungsstand liefert demnach zahlreiche Modelle und Richtlinien, welche erforderliche Kompetenzen für Lehrpersonen auflisten bzw. Merkmale guten Unterrichts beschreiben; der Stellenwert einzelner Kompetenzen und deren Wirkung in konkreten unterrichtlichen Kontexten müssen dabei jedoch meist noch empirisch untersucht werden. Generell gesprochen gehen Kunter/Klusmann (2010: 223-224) sowie Weinert/Helmke (1996: 231) davon aus, dass es grundsätzlich möglich ist, professionellere von weniger professionellen Lehrpersonen zu unterscheiden. Angenommen wird ein ganzes Bündel an Kompetenzen, über die eine Lehrperson verfügen muss, um den beruflichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, gerecht zu werden. In der Literatur lassen sich unterschiedliche Ansichten darüber finden, was dieses Bündel enthalten soll (vgl. dazu Helmke 2007; Kunter/Kleickmann/Klusmann/Richter 2011: 55ff.; Meyer 2004). Im Folgenden soll ein allgemeines Modell der Handlungskompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf den Beitrag, welchen es zur Beantwortung der Fragen leistet, was eine gute Lehrkraft und was guten Unterricht ausmacht, vorgestellt werden. Da für den vorliegenden Untersuchungskontext weiterhin Publikationen interessant sind, welche sich aus bildungs- bzw. sprachpolitischer Perspektive mit den notwendigen Kompetenzen von (Fremd-)Sprachenlehrenden auseinandersetzen, sollen im Anschluss daran dazu fremdsprachenspezifische relevante Dokumente besprochen werden.

Im Folgenden wird uns also zunächst die in der Fachliteratur unterschiedlich diskutierte Frage beschäftigen, über welche Kompetenzen eine Lehrperson verfügen soll. Eine weitere Frage, die sich im Hinblick auf die Ziele der vorliegenden Studie stellt, ist die

---

<sup>47</sup> In der englischsprachigen theoretischen Diskussion zu den Kompetenzen der Lehrenden ist deren Begründer Shulman (1986; 1987) zu nennen, welcher sowohl eine Topologie als auch eine Typologie professionellen Wissens im Lehrerberuf entwickelte und damit den Grundstein für eine Reihe von zahlreichen Arbeiten und Ansätzen, die folgten, legte (vgl. etwa Clandinin/Connelly 1987, 1995; Calderhead 1996).

nach der Rolle der (Fach-)Textkompetenz in solchen Modellen und deren Bedeutung für den Unterricht.

### **3.1.1 Meyers Theorierahmen zum guten Unterricht (2004)**

Ein Modell, welches erforderliche Kompetenzen einer Lehrperson fachübergreifend und verallgemeinernd wiedergibt, liefert Meyers „Theorierahmen zum guten Unterricht“ (2004), welcher eine theoretische Perspektive mit einer unterrichtsbezogenen, methodisch-didaktischen Perspektive verbindet. Dieses Modell soll im Folgenden umrissen werden, weil es eine allgemeine Herangehensweise an das Thema erlaubt. Dabei soll der Fokus des Interesses auch besonders auf der Frage liegen, ob – und wenn ja – inwieweit die (rezeptive) Textkompetenz dabei eine Rolle spielt.

Meyer (2004) nähert sich den Fragen, was eine „gute/kompetente“ Lehrperson bzw. was „guten“ Unterricht ausmacht, anhand eines Merkmalkatalogs (vgl. dazu ebd., bes. Kap. 2).<sup>48</sup> In diesem Zusammenhang weist er zurecht darauf hin, dass „der“ gute Unterricht genauso wie die „gute/kompetente“ Lehrperson relative Größen sind, weil Unterricht immer an einen spezifischen Kontext gebunden ist, also an eine konkrete Zielgruppe mit ihren (kognitiven, affektiven, sozialen etc.) Voraussetzungen, an konkrete Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet (z.B. Anzahl Wochenstunden; Schulform; Bildungsstandards; Richtlinien; Leitbilder) sowie an spezifische Bedürfnisse und Ziele der Lernenden (z.B. eine Fremdsprache lernen, um im Zielsprachenland zu studieren) (vgl. dazu ebd.: 11ff.). Des Weiteren unterliegen den Begriffen „Lehren“ und „Lernen“ Konstruktionsprinzipien, welche im konkreten unterrichtlichen Handlungsgeschehen nicht direkt zu erkennen sind. Wissenschaftstheoretisch lassen sich dazu unterschiedlich konzipierte Ansätze als Hintergrund annehmen. Meyer führt in diesem Zusammenhang u.a. die strukturtheoretische Theorie professionellen Handelns nach Oevermann (1996) bzw. die Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper (1996, 2000) und Dialektik des Lehrens und Lernens nach Klingberg (1989) an. Diesen Ansätzen ist gemein, dass in Widersprüchen gedacht wird. Exemplarisch sollen dazu folgende Beispiele angeführt

---

<sup>48</sup> Meyer unterscheidet 10 Merkmale guten Unterrichts: 1. Klare Strukturierung des Unterrichts; 2. Hoher Anteil echter Lernzeit; 3. Lernförderliches Klima; 4. Inhaltliche Klarheit; 5. Sinnstiftendes Kommunizieren; 6. Methodenvielfalt; 7. Individuelles Fördern; 8. Intelligentes Üben; 9. Transparente Leistungserwartungen; Vorbereitete Umgebung (Meyer 2004: 17).

werden: Herstellung von Arbeitsbündnissen trotz rollenspezifischer Differenzen und Machtgefälle; Förderung trotz gleichzeitiger Selektionsaufgabe; Verpflichtung auf das Wohl des Einzelnen bei gleichzeitiger Wahrung der Interessen der ganzen Klasse (vgl. dazu Ebene 1 in Meyers Theorierahmen). Solche Grundstrukturen (schulischen) Lehrens und Lernens wirken auf verinnerlichte Haltungen von Lehrenden und Lernenden, auf die Lehr- und Lernkompetenzen sowie auf die Lehr- und Lernarbeit derselben (Ebenen 2, 3 und 4 des Theorierahmens). Was eine Lehrperson betrifft, wird diese als ein Individuum mit spezifischen Lehrhaltungen und Lehrkompetenzen betrachtet, welches sowohl über wissenschaftliches Wissen (Leitideen, Theorien, Forschungsergebnisse, Konzepte etc.) als auch über spezifisches Erfahrungswissen sowie über persönliche Theorien verfügt (Ebenen 5 und 6 des Theorierahmens). Allerdings kann es sich dabei durchaus um konkurrierende Konstrukte handeln. Folgendes Schema zeigt das in sechs horizontalen Ebenen aufgeteilte, komplexe Bedingungsgefüge mit den vertikalen Spalten „Lehrperson“, „Unterricht“, „SchülerIn“ und „Wirkung“ auf. Ausgehend von diesen Feldern werden Lehrpersonen dazu aufgefordert, eine reflexive Distanz zu ihrer eigenen Praxis herzustellen und die Beziehungen innerhalb dieser Felder zumindest ansatzweise zu durchschauen. Gerade in der Lehrerausbildung spielt (der Erwerb) diese(r) Fähigkeit der kritischen Reflexion eine ganz zentrale Rolle: „Universitäre Lehrerbildung muss [...] um den Aufbau von Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen bemüht sein. LehrerInnen müssen lernen, das, was sie tun oder tun müssen, in umfassenden Begründungszusammenhängen zu reflektieren [...]“ (Neuweg 2005: 221).

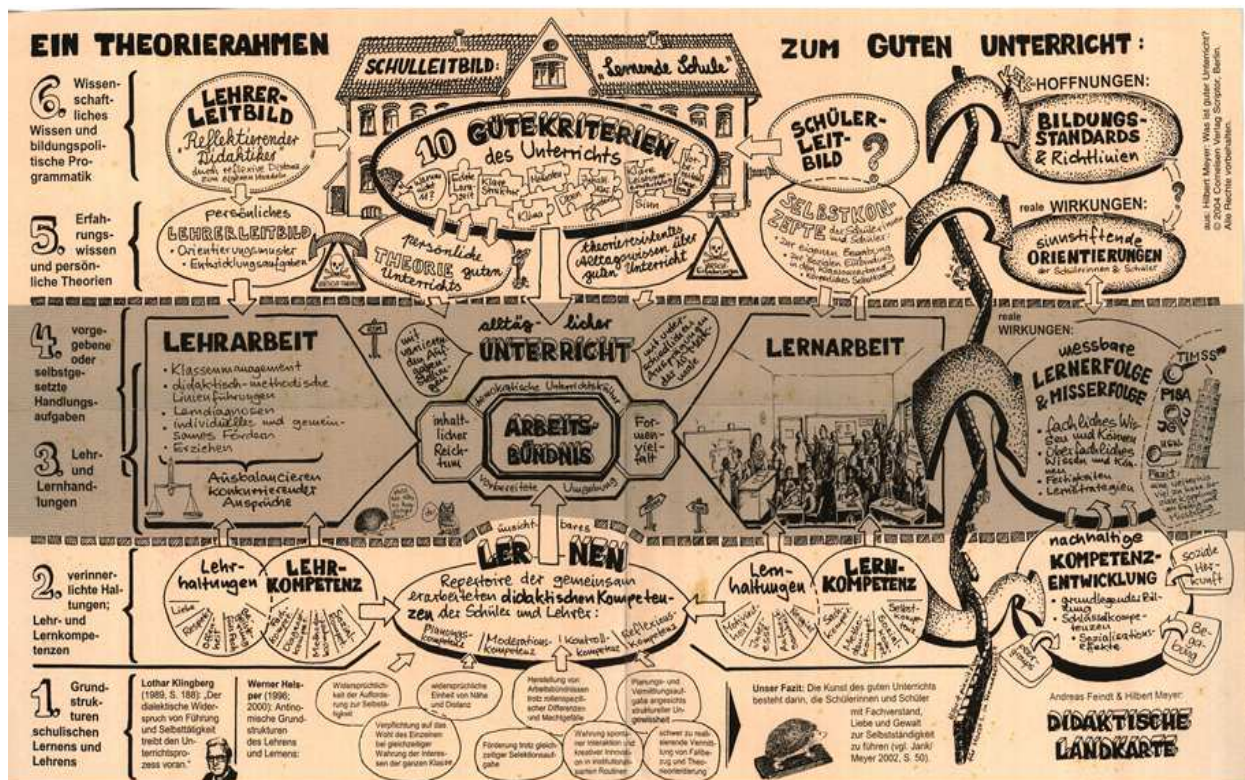


Abb. 3: Didaktische Landkarte nach Meyer (2004: 163)

Was nun die Textkompetenz betrifft, kommt ihr m.E. eine Doppelrolle zu: Auf der einen Seite ist Textkompetenz der Schlüssel für die Aneignung von Fachkompetenz. Dies gilt besonders für (zukünftige) Lehrende, die eine Sprache unterrichten, welche nicht ihre Erstsprache ist. Hierbei dient die Textkompetenz sozusagen als Vermittler bzw. als Vehikel zur Aneignung von Fachkompetenz. Auf der anderen Seite stellt Textkompetenz auch (gerade für Sprachlehrende) selbst Fachkompetenz (hier: wissenschaftliches Wissen, Punkt 6 auf der didaktischen Landkarte) dar, denn eine Lehrperson soll fähig sein, wissenschaftliche Texte aus ihrem Fach zu verstehen, um relevante (Fach-)Inhalte für den Unterricht auszuwählen und zu strukturieren. Darüber hinaus soll eine Lehrperson in der Lage sein, (fachliche) Inhalte für den Unterricht methodisch-didaktisch aufzubereiten, um fachspezifische Aspekte für die Lernenden bedeutsam zu machen (vgl. dazu Ebene 2 des Theorierahmens, auf der Fachkompetenz zur Lehrkompetenz gehört) (vgl. dazu auch Neuweg 2005: 215ff.). Die Fachkompetenz ist daher eng mit der methodisch-didaktischen Kompetenz verbunden<sup>49</sup>. Diese Kompetenzen sind Teil des

<sup>49</sup> In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die Lehr- und Lernkompetenzen nach Meyer (2014) auf eine knappe und unscharfe Art und Weise definiert werden. Die Frage, was die Fachkompetenz als Kategorie der Lehrkompetenzen genau ausmacht, bleibt hier deshalb ungeklärt. Einen Hinweis zur Fachkompetenz und deren Verflechtung mit der methodisch-didaktischen Kompetenz liefert Neuweg:

Professionswissens von Lehrenden. Dieser Begriff soll im Folgenden näher beleuchtet und im Rahmen des Modells professioneller Handlungskompetenz von Baumert/ Kunter (2006) situiert werden.

### **3.1.2 Professionelle Handlungskompetenz nach Baumert/Kunter (2006)**

Baumert/Kunter (2006) gehen von einem generischen Strukturmodell zur professionellen Handlungskompetenz aus, welches aus Bereichen besteht, über die Lehrpersonen verfügen müssen, um ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können.<sup>50</sup> Es handelt sich dabei um ein Zusammenspiel von

- Spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
  - Professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
  - Motivationalen Orientierungen sowie
  - Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation.
- (Ebd.: 481).

Dieses Modell muss für das Lehrerhandeln weiter spezifiziert werden. In der Forschung besteht Konsens darüber, dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen.<sup>51</sup> Was jedoch die Struktur professionellen Wissens und

---

„Viele, vielleicht die meisten didaktischen Kenntnis- und Könnensbestände werden zu solchen erst, wenn sie sich mit dem Lehrinhaltswissen auf das Engste verbinden. Es ist zum Beispiel wichtig, über die Kriterien der Textverständlichkeit informiert zu sein; aber diesen bloß im Horizont Allgemeiner Didaktik zu begegnen, macht blind dafür, dass man zunächst durch tiefes Verstehen jenes fachliche Substrat aufzuschließen hat, das anschließend verständlich zu vermitteln sein wird“ (Neuweg 2005: 214). Was nun im Einzelnen mit diesem „tiefen Verstehen des fachlichen Substrats“ gemeint ist, bedarf jeweils einer Spezifizierung für ein konkretes Fach.

<sup>50</sup> Dieses Strukturmodell wurde für den deutschsprachigen Raum auf der Basis von den fünf Kernaussagen des *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS / 2002) formuliert:

- (1) Teachers are committed to students and their learning.
- (2) Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.
- (3) Teachers are responsible for managing and monitoring student learning.
- (4) Teachers think systematically about their practice and learn from experience.
- (5) Teachers are members of learning communities.

<sup>51</sup> Zur Bestimmung von professionellen Lehrerwissens kann ferner auch auf die Expertiseforschung zurückgegriffen werden, im Rahmen derer zwischen theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen und Können (*formal vs. practical knowledge*) und praktischem Wissen und Können (*knowledge in action*) unterschieden wird. Praktisches Wissen und Können sind erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte



Könnens, die unterschiedlichen Wissenstypen sowie die Genese professionellen Wissens und Könnens angeht, ist man sich in der Forschung uneinig (vgl. Bromme 1997; Neuweg 2005). Ein Grund für diesen Dissens kann in einem Mangel an empirischer Evidenz gefunden werden.

Wie in Abb. 4 dargestellt, umfasst das bereichsspezifische Wissen neben Fachwissen, und fachdidaktischem Wissen auch allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. Baumert/Kunter 2006).<sup>52</sup>

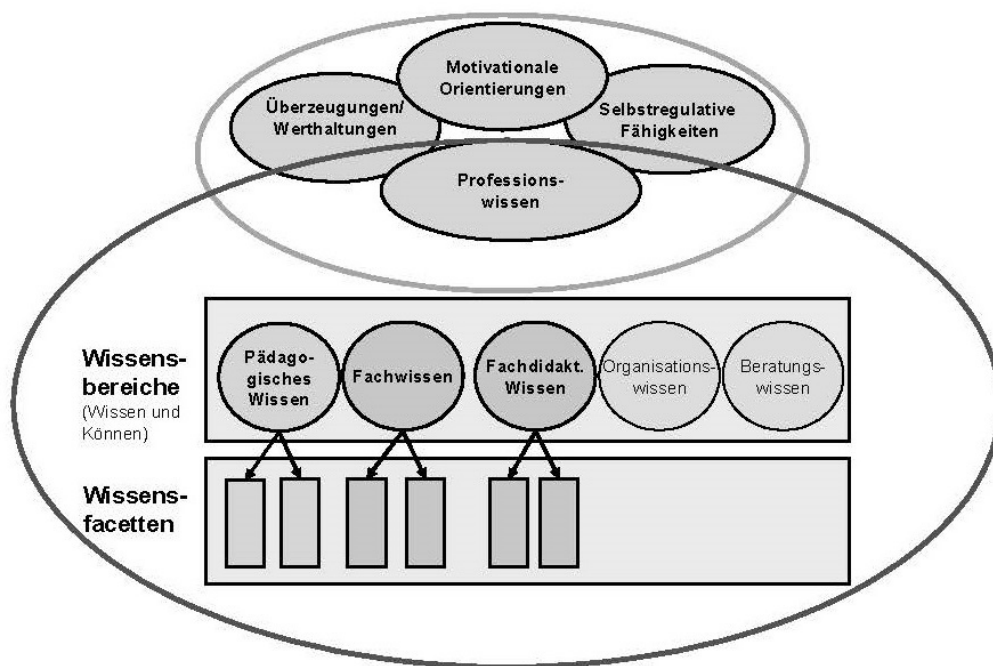


Abb.4: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert/Kunter 2006: 482)

Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen bilden den Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, denn der Unterricht in einem Fach ist der eigentliche Handlungsrahmen der Lehrertätigkeit. Umso bemerkenswerter ist es m.E., dass bis heute keineswegs Konsens darüber besteht, was unter Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist. Was die anzustrebende (Fach-)Textkompetenz von Lehrpersonen

eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen (vgl. dazu Baumert/Kunter 2006: 483). Doch auch diese begriffliche Annäherung bedarf domänenspezifischer Differenzierung.

<sup>52</sup> Auf Organisations- und Beratungswissen sind Lehrkräfte in der Kommunikation mit Laien angewiesen. Da diese beiden Wissensfacetten für mein Vorhaben von keiner Relevanz sind, werden sie an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet.

betrifft, liefert das Modell keinerlei Hinweise. Es besteht deshalb weiterhin Forschungsbedarf im Bereich des Professionswissens von Lehrkräften.

In dem von Baumert/Kunter (2006) vorgeschlagenen Modell der professionellen Handlungskompetenz sind Wissen und Können (*knowledge*) einerseits und Werthaltungen (*value commitments*) und Überzeugungen (*beliefs*) andererseits kategorial getrennte Kompetenzbereiche. Neben festen Überzeugungen über ihre Tätigkeit, ihre Rolle und ihre Fächer verfügen Lehrpersonen idealerweise auch über Enthusiasmus und eine hohe Motivation, ihr Wissen und Können im Alltag anzuwenden. Gemeint sind hier die Freude am Beruf, die Faszination für die zu unterrichtenden Fächer sowie eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Des Weiteren sollten professionelle Lehrpersonen über die Fähigkeit verfügen, eigene Ressourcen sinnvoll zu regulieren. Es geht dabei um eine Balance zwischen Engagement und Distanz (vgl. ebd.: 501ff.). Eine gelingende Selbstregulation kann zu einer niedrigeren emotionalen Erschöpfung und zu einer allgemein höheren Berufszufriedenheit beitragen (vgl. Kunter/Klusmann 2010: 213ff.). Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass davon ausgegangen wird, dass sich hohe Ausprägungen in den vier Bereichen (Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstmotivation) in einer erfolgreicherer Bewältigung des Lehrberufs – und damit zusammenhängend in einer erhöhten Unterrichtsqualität – äußern (vgl. dazu Baumert/Kunter 2006; Kunter/Klusmann 2010).

Im Folgenden wird der Betrachtungsrahmen insofern eingeschränkt, als ein Modell besprochen wird, welches sich dem Anforderungsprofil an Fremdsprachenlehrende widmet.

### **3.1.3 Anforderungsprofil an Fremdsprachenlehrende (Kuhn 2007)**

In ihrer Dissertation befasst sich Kuhn (2007) mit dem Fremdsprachenbedarf an Unternehmen und leitet daraus Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrenden, die Lernende *für den Beruf* vorbereiten sollen, ab. Trotz dieser sehr spezifischen Berufsorientierung ist das Anforderungsprofil an Fremdsprachenlehrende (vgl. dazu ebd.: 325-327) für den vorliegenden Kontext von Relevanz, weil es u.a. die Fachkompetenzen von angehenden Fremdsprachenlehrenden relativ klar umreißt.

Die Diskussion der erforderlichen Kompetenzen eines (angehenden) (Fremd-) Sprachenlehrenden ist – parallel zu dem bereits besprochenen generischen Kompetenzmodell – im Rahmen eines komplexen Bedingungsgefüges anzusiedeln. Dies soll anhand der folgenden Grafik verdeutlicht werden:

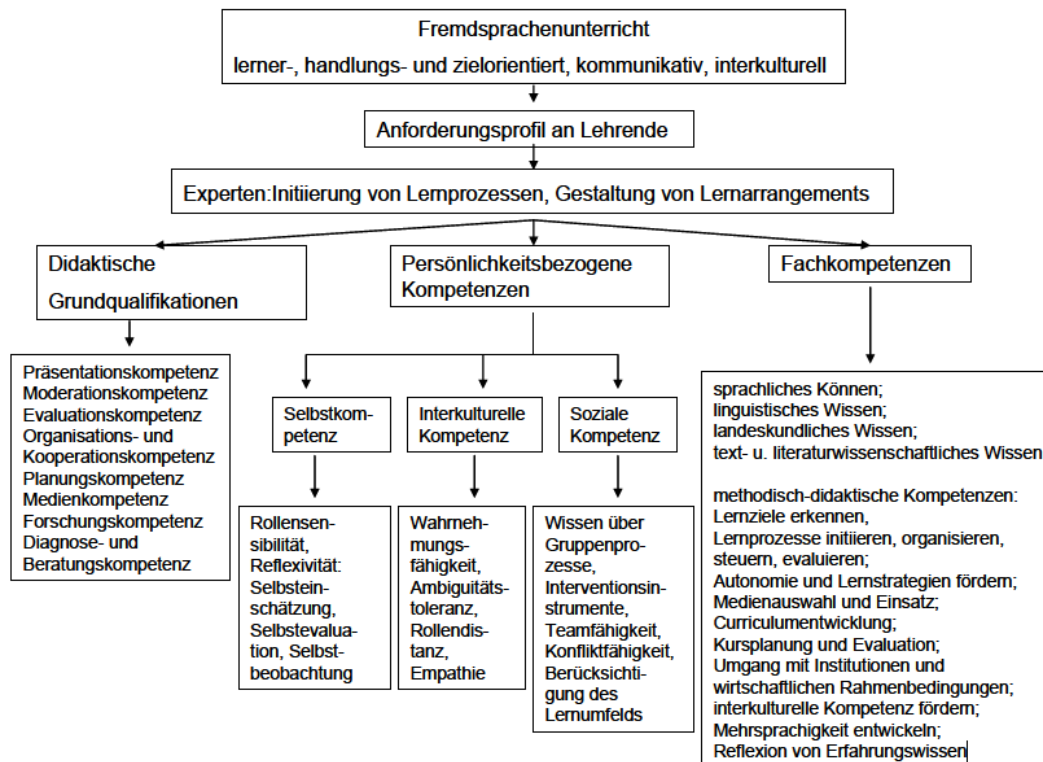


Abb. 5: Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrende (Kuhn 2007: 326)

Der Fremdsprachenunterricht richtet sich in seiner Konzeption und Zielsetzung nach der Zusammensetzung und den Bedürfnissen einer konkreten Gruppe Lernender aus (vgl. dazu (ebd.: 317ff.)). Es ist nun die Aufgabe des Lehrenden, geeignete Lehr- und Lernarrangements innerhalb eines spezifischen Kontextes zu kreieren (vgl. ebd.). Dazu sind von Seiten des Lehrenden didaktische Grundqualifikationen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen sowie Fachkompetenzen erforderlich (vgl. ebd.). Diese drei Kompetenzbereiche werden jeweils durch Teilkompetenzen weiter aufgefächert. Den didaktischen Grundqualifikationen werden folgende Teilkompetenzen zugeordnet: Präsentationskompetenz; Moderationskompetenz; Evaluationskompetenz; Organisations- und Kooperationskompetenz; Planungskompetenz; Medienkompetenz; Forschungskompetenz; Diagnose- und Beratungskompetenz (ebd.: 326). Unter diesen Teilkompetenzen ist für die vorliegende Arbeit besonders die Forschungskompetenz interessant, weil sich forschende Lehrpersonen im Prozess ihrer Aus- und Weiterbildung

unweigerlich mit der Lektüre von (fach-)wissenschaftlichen Texten beschäftigen (vgl. dazu ebd.: 325). Was die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen einer Lehrperson angeht, werden diese in die Bereiche der Selbstkompetenz, der interkulturellen Kompetenz sowie der sozialen Kompetenz gegliedert und jeweils anhand verschiedener Teilkompetenzen weiter differenziert, welche u.a. Reflexivität, Selbstbeobachtung und -evaluation sowie Wahrnehmungsfähigkeit und Empathie und ferner Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit beinhalten (ebd.: 326). Für die vorliegende Untersuchung sind die unter Selbstkompetenz subsumierten Kompetenzen der Reflexivität, der Selbsteinschätzung, -evaluation und -beobachtung insofern von zentraler Bedeutung, als Lehramtsstudierende befähigt werden sollen, die Entwicklung ihrer (Fach-)Textkompetenz im Laufe des Studienjahres kritisch zu reflektieren. Es geht dabei um eine kritische Auseinandersetzung mit den subjektiven Sichtweisen (Kognitionen) und ggf. um eine Veränderung dieser Sichtweisen im Umgang mit Fachtexten.

Der dritte Kompetenzbereich des Anforderungsprofils umfasst eine große Palette an Fachkompetenzen. Davon sollen an dieser Stelle jedoch für die vorliegende Arbeit lediglich relevante Teilkompetenzen genannt und aus dem Blickwinkel der Förderung der (Fach-)Textkompetenz erklärt werden. Es sind diese laut Kuhn (2007: 326):

- **Sprachliches Können:** Hierzu ist zu sagen, dass es sich bei den Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie um angehende Lehrende von Deutsch als Fremdsprache handelt, deren Erstsprache jedoch nicht Deutsch ist. Es wird deshalb zu untersuchen sein, wie sich deren Kognitionen bezüglich der Bedeutung des (allgemein- bzw. fach-)sprachlichen Könnens für den Erwerb einer (Fach-)Textkompetenz darstellen;
- **Linguistisches Wissen / text- (und literatur)wissenschaftliches Wissen:** In der vorliegenden Untersuchung wird zu erheben sein, welchen Beitrag aus der Sicht der Lehramtsstudierenden/UT textwissenschaftliches Wissen zum Erwerb einer (Fach-)Textkompetenz leisten kann;
- **Autonomie und Lernstrategien:** Für den Kontext der vorliegenden Untersuchung spielen diese beiden Kompetenzen insofern eine Rolle, als zu untersuchen sein wird, welchen Stellenwert die Untersuchungsteilnehmenden den Strategien zur Erschließung von auf Deutsch verfassten Fachtexten im Bereich der Didaktik

beimessen. Ferner interessiert ihre subjektive Einschätzung des Nutzens von Strategien im rezeptiven Umgang mit solchen Texten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im vorliegenden Modell unter dem Begriff „Fachkompetenz“ neben sprachlichem Können und linguistischem Wissen auch explizit textwissenschaftliches Wissen miteingeschlossen ist. Dieser Anspruch wird jedoch erhoben, ohne dass konkretere Hinweise gegeben werden, wie sich dieses textwissenschaftliche Wissen ausgestaltet. Diesem Desiderat will die vorliegende Untersuchung Rechnung tragen, indem versucht werden soll, die subjektive Einschätzung der angehenden Lehrenden bezüglich des notwendigen textwissenschaftlichen Wissens innerhalb eines spezifischen Kontextes, nämlich im Kontext der Didaktik Deutsch als Fremdsprache, zu erfassen.

Verlassen wir nun die Diskussion professioneller Handlungskompetenz von Lehrenden aus der Perspektive der Fachliteratur und wenden wir uns weiter Dokumenten zu, welche Anforderungen aus der Perspektive der Bildungs- und Sprachenpolitik formulieren.

### **3.1.4 Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)**

Einen systematischen Zugang zur Reflexion über Kernkompetenzen, welche sich eine Lehrperson aneignen soll, sowie über das Wissen, aus dem heraus diese Kompetenzen entstehen, bietet das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA).<sup>53</sup> Insgesamt werden 193 „Kann-Beschreibungen“ in sieben allgemeine Kategorien mit folgenden Überschriften eingeteilt:

- Kontext;
- Methodik;
- Ressourcen;
- Unterrichtsplanung;
- Durchführen einer Unterrichtsstunde;
- Selbstständiges Lernen;
- Beurteilung des Lernens.

---

<sup>53</sup> EPOSA wurde für das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) des Europarates von einem Team von AusbilderInnen von Sprachlehrkräften aus Armenien, Norwegen, Österreich, Polen und aus dem Vereinigten Königreich entwickelt. Die „Kann-Beschreibungen“ wurden von Mitgliedern der Projektgruppe ausgearbeitet und nach Übereinkunft mit Lehramtsstudierenden und LehrerausbilderInnen aus 33 europäischen Ländern festgelegt.

(Newby *et al.* 2007: 88).

Diese Kategorien stellen Bereiche dar, in denen Lehrende in Bezug auf den Unterricht eine Vielzahl an Kompetenzen vorzuweisen haben und in denen sie entsprechende Entscheidungen treffen müssen. Die AutorInnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die „Kann-Beschreibungen“ im Wesentlichen für künftige LehrerInnen der Sekundarstufe (10 - 18 Jahre) gedacht sind, die Alltagsprache (also keine Fach- oder Berufssprache) unterrichten.

Deshalb werden weitere „Kann-Beschreibungen“ für andere Kontexte benötigt, z.B. für GrundschullehrerInnen und für LehrerInnen im Kontext des CLIL sowie für LehrerInnen in der Erwachsenenbildung etc. (vgl. dazu ebd.: 87). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die in diesem Portfolio enthaltenen „Kann-Beschreibungen“ Lehramtsstudierenden sowie AusbilderInnen als Anregung dienen sollen, grundlegende Aspekte der LehrerInnenausbildung zu reflektieren, welche zu dem professionellen Bewusstsein bzw. zu der professionellen Kompetenz beitragen.

Was die „Kann-Beschreibungen“ hinsichtlich des Umgangs mit Texten betrifft, werden im Portfolio folgende genannt:

- Ich kann unterschiedliche Aktivitäten einschätzen und auswählen, die die SchülerInnen dabei unterstützen, sich verschiedener Textsorten bewusst zu werden und diese zu verwenden (Telefongespräche, Geschäftsabwicklungen, Reden etc.);
  - Ich kann eine Reihe von Techniken einsetzen, um die SchülerInnen beim Entwickeln eines Bewusstseins für Struktur, Kohärenz und Kohäsion eines Textes zu unterstützen, so dass sie Texte entsprechend selbst erstellen;
  - Ich kann verschiedene Aktivitäten anbieten, um unterschiedliche Lesestrategien je nach Zweck des Lesens zu üben und weiterzuentwickeln (den Text überfliegen, querlesen etc.);
  - Ich kann Aktivitäten einschätzen und auswählen, die die Wahrnehmung der SchülerInnen bei der Erkennung unterschiedlicher Sprachregister schärfen.
- (Ebd.: 21-29).

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass der (Fach-)Textkompetenz als zu erreichende Teilkompetenz eines (Fremd-)Sprachlehrenden im Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung insofern eine Bedeutung zugeschrieben wird, als die

Lehrenden sowohl über theoretisches Fachwissen bezüglich Textsorten, Textualität, sprachlicher Register und Lesestrategien verfügen sollen als auch über die methodisch-didaktische Fähigkeit, dieses Wissen den Lernenden in der unterrichtlichen Praxis effektiv zu vermitteln. Des Weiteren werden die Benutzer dieses Portfolios angeregt, darüber nachzudenken, in welchem Maße sie über die darin enthaltenen Kann-Beschreibungen bereits verfügen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das hier besprochene Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrende vorsieht, dass eine Lehrperson nicht nur über fachspezifische (fachwissenschaftliche, fachdidaktische) Expertise verfügen, sondern auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen aufweisen soll (vgl. dazu Kuhn 2007: 326). Inwiefern eine der in den verschiedenen Bereichen aufgeführten Kompetenzen in einem konkreten Lehr- und Lernkontext mehr zum Tragen kommt als eine andere, hängt von den vom Lehrenden subjektiv wahrgenommenen Zielvorstellungen und Lernbedürfnissen einer spezifischen Lernendengruppe ab. Des Weiteren ist festzuhalten, dass die einzelnen (Teil-)Kompetenzen nicht als absolute Größen betrachtet werden können, weil auch sie durchaus kontextabhängig sind und dementsprechend variierend formuliert und präzisiert werden müssen. Ein auf sämtliche unterrichtliche Lehr- und Lernkontexte übertragbares Kompetenzmodell für (angehende) (Fremd-) Sprachenlehrende kann es demnach nur bis zu einem gewissen Grad geben.

### **3.1.5 Europäisches Profilraster für Sprachlehrende**

Das Europäische Profilraster (EPR) ist das Ergebnis eines Projekts, gefördert durch die Europäische Kommission, das von Oktober 2011 bis Oktober 2013 von VertreterInnen aus neun europäischen Ländern durchgeführt wurde, die nationalen und internationalen Bildungseinrichtungen angehören. Es handelt sich dabei um ein Instrument, das in einer tabellarischen Übersicht zentrale Kompetenzen von Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen hinweg darstellt. Ziel dieses Profilrasters ist es, Sprachlehrende in ihrer professionellen Weiterentwicklung zu unterstützen, unabhängig davon welche Fremdsprache sie unterrichten. Auf der einen Achse sind die folgenden Deskriptoren vermerkt:

**Qualifikation/Erfahrung:**

Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz (Niveau eines Sprechers in einer gegebenen Sprache, und die Fähigkeit, sich in dieser auszudrücken); Ausbildung/Qualifikation; Bewertetes Unterrichten; Unterrichtserfahrung;  
(vgl. EPR 2013: 6).

**Zentrale Lehrkompetenzen:**

Didaktik/Methodik; Evaluieren; Unterrichts- und Kursplanung; Steuerung von Interaktion;  
(vgl. ebd.: 7).

**Übergreifende Kompetenzen:**

Interkulturelle Kompetenz; Sprachbewusstheit (gemeint ist das Wissen von Lehrenden über Bedeutung, sprachliche Formen und Gebrauch der Zielsprache und das Verständnis davon); Medienkompetenz;  
(vgl. ebd.: 9).

**Professionalisierung:**

Berufliche Weiterentwicklung; Administration;  
(vgl. ebd.: 10).

Auf der anderen Achse sind die jeweils sechs Entwicklungsphasen abgebildet, die vom Berufseinsteiger/von der Berufseinsteigerin bis zu der sehr erfahrenen Lehrkraft bzw. zum Fortbildenden reichen (vgl. ebd.: 6-10). Jede der Zellen des Profilrasters enthält die entsprechenden Kann-Beschreibungen für die jeweilige Kategorie und die Entwicklungsphase.

Erprobt wurde das Profilraster in fünf verschiedenen Sprachen in 20 europäischen Ländern mit fast 2000 Lehrkräften und 60 Leitenden von Sprachlehrinstitutionen und 100 Fortbildenden aus unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass von Fachkompetenz bzw. von Fachtextkompetenz im Profilraster an keiner Stelle die Rede ist. Zum Abschluss dieses



Themenkreises soll dem nationalen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache (*Programa de Alemão*) an portugiesischen Sekundarschulen nun Beachtung geschenkt werden. Es gilt zu überprüfen, welche Rolle der Textkompetenz in diesem Dokument zukommt.

### **3.1.6 Nationaler Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache an portugiesischen Sekundarschulen (*Programa de Alemão*)**

Der vom portugiesischen Erziehungsministerium im Jahre 2002 veröffentlichte nationale Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache richtet sich an Lehrende der Schuljahre 10-12. Anhand von Kann-Beschreibungen werden zu erreichende Kompetenzen seitens der SchülerInnen gefasst. Was die Fertigkeit Lesen betrifft, ist die Feststellung interessant, dass dafür zunächst eine Palette von Lerntechniken und Strategien genannt werden, die relevant für das Erschließen eines Textes in der Fremdsprache sind:

#### **Vor dem Lesen:<sup>54</sup>**

- Formulierung von Hypothesen bezüglich des Textinhalts basierend auf dem Titel, Illustrationen, Schlüsselwörtern etc.;
  - Aktivierung von Vorkenntnissen bezüglich des Themas.
- (Vgl. Lapa/Mota/Vilela 2002: 11).

#### **Während des Lesens:**

- Bestätigung / Modifizierung der formulierten Hypothesen;
  - Identifizierung der Hauptaussage des Textes;
  - Unterscheidung wichtiger und weniger wichtigen Informationen;
  - Erkennung der Textstruktur;
  - Gebrauch von einer konkreten Textsorte angemessenen Lesestrategien;
  - Herstellung von Bedeutung anhand des Kontexts;
  - Herstellung von Bedeutung anhand der Aufschlüsselung von Komposita und abgeleiteten Wörtern;
  - Erkennung von verschiedenen Funktionen eines Textes (narrativ; deskriptiv; informativ; argumentativ);
  - Identifizierung von Merkmalen literarischer Texte (Stilfiguren);
  - Identifizierung der Absicht des Autors;
  - Adäquater Gebrauch von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern;
  - Beurteilung der eigenen Fähigkeiten als LeserIn und Planung zukünftiger Lernschritte.
- (Vgl. ebd.).

---

<sup>54</sup> Die hier vorgestellten Strategien und Textsorten wurden von mir vom Portugiesischen ins Deutsche übertragen.

Ferner wird auch eine Reihe von Textsorten aufgelistet, mit denen die SchülerInnen im Laufe ihres Lernwegs vertraut gemacht werden sollen:

- Bücher, literarische Texte;
  - Zeitschriften;
  - Zeitungen;
  - Anweisungstexte;
  - Rezepte;
  - Lehrwerke;
  - Comics;
  - Broschüren und Faltblätter;
  - Flyer;
  - Werbetexte;
  - Schilder und Warnhinweise;
  - Piktogramme im öffentlichen Leben;
  - Etiketten;
  - Eintrittskarten und Fahrkarten;
  - Formulare und Fragebögen;
  - Wörterbücher;
  - Formelle Briefe, Fax;
  - Private Korrespondenz;
  - Aufsätze und Essays;
  - Notizen, Berichte und wissenschaftliche Beiträge (*comunicações científicas*);<sup>55</sup>
  - Mitteilungen und Nachrichten;
  - Datenbanken.
- (Vgl. ebd.: 34).

In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass zum konkreten Vorgehen bei der Lektüre solcher Texte vorgeschlagen wird, dass die portugiesischen SchülerInnen auf ihre Lektüreerfahrungen aus der Muttersprache zurück greifen sollen, um die Texte auf folgenden drei Ebenen zu analysieren und zu interpretieren: Auf der Makroebene (globale Struktur des Textes, Thema); auf der Mikroebene (Semantik, Kohäsion und Kohärenz) und auf der Ebene der Superstruktur (Struktur/Gliederung des Textes unabhängig von seinem Inhalt) (vgl. dazu Lapa/Mota/Vilela 2002: 42). Es wird demnach nicht nur davon ausgegangen, dass die SchülerInnen diese Herangehensweise an Texte in der Muttersprache bereits beherrschen, sondern auch davon, dass sie fähig sind, diese Teilkompetenzen auf eine Fremdsprache zu übertragen. Neben der Beachtung dieser drei

---

<sup>55</sup> In meiner langjährigen Erfahrung als Betreuerin der ReferendarInnen in ihrem Ausbildungsjahr an den portugiesischen Sekundarschulen habe ich bislang noch keinen Unterricht Deutsch als Fremdsprache hospitiert (10., 11. oder 12. Schuljahr), in welchem wissenschaftliche Beiträge (*comunicações científicas*) thematisiert worden wären. Obwohl diese dem akademischen Bereich zuzuordnende Textsorte im nationalen Lehrplan vorgesehen ist, wird sie im Unterricht Fremdsprache Deutsch an den Schulen wohl kaum beachtet. Dies kann wahrscheinlich damit in Zusammenhang gebracht werden, dass an den portugiesischen Sekundarschulen kurstragend mit gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet wird und darin kaum wissenschaftliche Beiträge als Textsorten vorkommen.

Ebenen werden auch Sprechabsichten (*speech acts*) und Kenntnisse bezüglich Textsorten als grundlegend wichtig für das Textverstehen angenommen. Aus dem gerade Erläuterten lässt sich indirekt schließen, dass die (Fach-) Textkompetenz als zu erreichende Teilkompetenz eines Lehrenden von Deutsch als Fremdsprache im Lehrplan als wesentlich erachtet wird. Denn eine Lehrperson kann solche rezeptiven Textteilkompetenzen nur vermitteln, wenn sie diese selber beherrscht. Der nationale Lehrplan setzt folglich ein solches fachwissenschaftliches Hintergrundwissen voraus und stützt sich auf Textkompetenzen einer Lehrperson von Deutsch als Fremdsprache, welche in der Forschung jedoch bislang nicht gefasst sind.

Anhand der oben besprochenen Literatur wird deutlich, dass grundsätzlich von der Wichtigkeit einer (Fach-)Textkompetenz von (Fremd-)Sprachenlehrenden ausgegangen wird, dass eine solche jedoch grundsätzlicher empirischer Erforschung mit dem Ziel der konkreteren Bestimmung bedarf.

Im folgenden Kapitel wird das Augenmerk insofern auf den Untersuchungsgegenstand gerichtet, als der dafür bestimmte theoretische Rahmen vorgestellt wird. Dazu soll aufgezeigt werden, was in der Forschung unter den Begriffen „Kognitionen“ und „Subjektive Sichtweisen“ verstanden wird (vgl. Kapitel 4.1). Weiterhin werden Untersuchungen dargestellt, die sich den Kognitionen/Subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Fremdsprachenlehrenden und Fremdsprachenlernenden bezüglich der Textkompetenz widmen. Dabei geht es um die Fragen, was Individuen innerhalb eines konkreten Kontextes unter dem Begriff „Textkompetenz“ verstehen, wie sie bei dem Lesen vorgehen (mentale Prozesse), welche Herausforderungen sie bei der Rezeption von fremdsprachigen (Fach-)Texten identifizieren und wie sie methodisch-didaktische Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz beurteilen (vgl. Kapitel 4.2).

## **4. Kognitionen und Textkompetenz**

### **4.1 Annäherung an die Begriffe der Subjektiven Sichtweise bzw. Kognitionen**

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit wird zunächst umrissen, was unter „Subjektiver Sichtweise“ bzw. „Kognitionen“ verstanden wird. Traditionsgemäß geht es dabei um die Erforschung dessen, was Lehrende denken, wissen

und glauben und wie sich diese Sichtweisen auf ihr Lehrhandeln auswirken. Einen guten Überblick über Arbeiten und Modelle, welche im Laufe der vergangenen 30 Jahre in diesem Forschungsbereich entstanden sind, liefert Borg (2006, dabei bes. Kapitel 1). Im Zentrum des Forschungsinteresses steht also eine von außen nur schwer beobachtbare Dimension des Lehrens – nämlich die Dimension dessen, was im Innern einer Lehrperson angesiedelt ist. Trautwein (2013) weist in diesem Zusammenhang zurecht darauf hin, dass in der Literatur zwar Einigkeit darüber herrscht, dass individuelle Annahmen über Lehren und Lernen von fundamentaler Bedeutung dafür sind, was kompetentes Lehrhandeln ausmacht. Aber die Autorin weist ebenso darauf hin, dass keinerlei Konsens bezüglich der Begriffsbestimmung dieser individuellen Annahmen besteht (vgl. dazu Trautwein 2013). So lassen sich in der Literatur Begriffe wie etwa *epistemische Überzeugungen*; *teachers' beliefs*; *conceptions of teaching* oder *Subjektive Theorien Lehrender* finden (vgl. ebd.). Der umfassendste Begriff ist der der *teacher cognition*, unter dem Borg (1997) „beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions“ sowie „perspectives“ bezüglich „teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities“ und „self“ aufführt (wiedergegeben in Borg 2003: 82). Problematisch erscheint bei einer solchen Reihung von Begriffen jedoch, dass sie sich nur schwer voneinander abgrenzen lassen. Darunter können also sowohl subjektive Sichtweisen und emotional-affektive Aspekte als auch mentale Prozesse subsumiert werden. Ferner können sich Kognitionen entweder auf eine konkrete Handlung beziehen (näher zum Konzept „Gedanken“/„mentale Prozesse“) oder keinen Bezug auf eine konkrete Handlung haben (näher zum Konzept „Sichtweisen“/„Überzeugungen“) (vgl. Knorr 2013). Doch genau von der Annahme, dass Lehrerkognitionen (also: *beliefs, knowledge and thought*) nicht voneinander zu trennen sind, geht Borg (2003) bei seiner Modellierung aus. Ganz ähnlich verfährt Woods (1996), welcher unter dem Akronym BAK *beliefs* (hier auch Emotionen enthaltend), *assumptions* und *knowledge* fasst, wobei sich auch bei ihm diese drei Dimensionen nicht deutlich voneinander unterscheiden lassen, sondern vielmehr als Kontinuum zu betrachten sind.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> „Woods (1996) argues that both knowledge and beliefs involve structured and dynamically evolving understandings of phenomena, and that since, in their decision-making practices, teachers' use of knowledge structures is not distinguishable from their use of belief structures, the concept is better seen as a continuum. For this continuum, he coined the acronym BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*), arguing that, rather than attempting to delineate the difference, it is more meaningful to emphasize the spectral nature of the concept in the decision-making and interpretive processes of the teacher. In other words, any teacher's BAK structures will have certain parts or aspects which are more personal and others more consensual“ (Woods/Çakır 2011: 384).

Woods/Çakır (2011) weisen darauf hin, dass es bei den in der Fachliteratur vorhandenen Begrifflichkeiten bezüglich dessen, was Lehrende denken, wissen und glauben Überschneidungen gibt, die folgende annähernde Fassung der Konzepte „knowledge“ und „beliefs“ erlauben:

The first [distinction] is the traditional distinction between knowledge which is „objective“ (i.e. “true”), universal and impersonal, and that which is „subjective” (i.e. colored by personal biases), idiosyncratic and personal. The term *knowledge* (unmodified) is often used to refer to the former, while *beliefs* is often used to refer to the latter. The second is the distinction between knowledge which is explicit and theoretical (verbally articulated), and knowledge which is implicit and embedded in practice (gained experientially and used automatically, like one’s mother tongue). In this distinction, the term knowledge (unmodified) is often used to refer to the former, and the term *ability* (as well as *skill*, *competence*, or *proficiency*) is often used to refer to the latter (Woods/Çakır 2011: 383).

Laut Woods/Çakır (2011: 383) kann bei dem Begriff „knowledge“ folglich zwischen objektivem und subjektivem Wissen unterschieden werden, wobei sich der Begriff Wissen (*knowledge*) oft auf das objektive, universelle und unpersönliche Wissen bezieht und mit dem Begriff Überzeugungen (*beliefs*) oft das subjektive und persönliche Wissen bezeichnet wird. Des Weiteren kann laut diesen Autoren die Unterscheidung zwischen explizitem, theoretischem bzw. verbalisiertem Wissen und implizitem, praxisbezogenem bzw. automatisiertem Wissen vorgenommen werden. Bei dieser Unterscheidung verweist der Begriff „Wissen“ auf das explizite, theoretische Wissen und der Begriff „Fähigkeit“ (*ability*, *skill*, *competence*, *proficiency*) auf das implizite, praxisbezogene Wissen (vgl. Woods/Çakır 2011: 383).

Was die Fassung des Begriffs „Wissen“ (*knowledge*) betrifft, bestehen gemäß Woods/Çakır (2011: 383) jedoch noch weitere Ansätze, wie z.B. die Unterscheidung zwischen den pädagogischen Kenntnissen (*teacher’s pedagogic knowledge*) und dem Sach-Fachwissen einer Lehrperson (*content knowledge: knowledge of the subject matter to be taught, such as mathematics, literature, or language*) (vgl. ebd.). Was Sprachlehrende betrifft, können unter dem Begriff des Sach-Fachwissens Sprachkenntnisse (*knowledge of language*) verstanden werden, welche sich aus grammatischen und lexikalischen Kenntnissen (*grammar and lexicon*) zusammen setzen oder es kann darunter Kommunikation, Genres und Kultur (*communication, genres and social culture*) im Rahmen einer breiter angelegten Fassung verstanden werden (vgl. ebd.). Bezüglich dieser Modellierungen ist festzuhalten, dass zwischen den einzelnen

Bereichen eine dynamische Interaktion besteht – eine Auffassung, welche die Entwicklung des Wissens einer Lehrperson ermöglicht: „[T]here is a dynamic interaction among these dimensions which allows for the development or evolution of a teacher’s knowledge. In this case, we are using the term knowledge in the broadest possible sense, and arguing, in fact, that teacher knowledge itself is dynamic (vgl. ebd.). Im vorliegenden Untersuchungskontext wird auch davon ausgegangen, dass das Wissen einer (angehenden) Lehrperson dynamisch ist. Dies ist besonders wichtig, weil *Entwicklung* der Textkompetenz der UT im Laufe des Studienjahres zu untersuchen sein wird. Der Begriff des Sach-Fachwissens wird für den vorliegenden Kontext demnach auf das Wissen eingeschränkt, das zur Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache erforderlich ist.

Innerhalb der Überzeugungsforschung wird der Begriff *Überzeugungen* als „subjektives, oft implizites Wissen und Emotionen, die Gegenstände und ihre Beziehungen betreffen“ (Pehkonen/Pietilä 2003: 1) definiert, wobei Gegenstände (*objects*) gemäß diesen Autoren bspw. Lehr-Lern-Situationen sind.<sup>57</sup> Strittig ist in dieser Forschungslinie, ob Überzeugungen kognitiv oder affektiv, implizit oder explizit bzw. stabil oder veränderlich sind.

Das Konstrukt „Subjektive Theorie“ wird laut Berndt (2010b) als Oberbegriff zu Konzepten wie *naïve* oder *implizite Theorie*, *Laien-* und *Alltagstheorien* verwendet (vgl. ebd.: 895) und besteht nach Grotjahn (1998) aus folgenden fünf Hauptmerkmalen, welche nachfolgend wörtlich wiedergegeben werden:

1. Subjektive Theorien sind relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen).
2. Subjektive Theorien können sowohl aus expliziten (bewussten) als auch impliziten (nicht-bewusstseinsfähigen) Kognitionen bestehen und sich auf die handelnde Person und/oder auf die Umwelt beziehen.
3. Subjektive Theorien weisen eine – in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien – zumindest implizite Argumentationsstruktur auf, die über Kausalzusammenhänge die Generierung neuer Einsichten ermöglicht.

---

<sup>57</sup> Laut Trautwein (2013: 10) wurde „die deutsche Überzeugungsforschung lange durch den Begriff der Subjektiven Theorien dominiert. Erst in jüngerer Zeit wird vermehrt der Begriff Überzeugungen verwendet (Seifried 2009), da er international anschlussfähiger ist (Reusser *et al.*: 2011)“.

4. Subjektive Theorien erfüllen wie wissenschaftliche Theorien folgende Funktionen:  
Realitätskonstituierung durch Situationsdefinitionen, Erklärung und Vorhersage von Sachverhalten, Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten.
  5. Subjektive Theorien haben eine handlungsleitende Funktion, da sie beobachtbares Handeln beeinflussen.
- (Grotjahn 1998: 35)

Im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST), welches auf Groeben und Scheele (1977) zurückgeht, wurde eine spezifische Forschungsmethodologie zur Erhebung Subjektiver Theorien entwickelt (vgl. Berndt 2010b: 895f.). Diese besteht aus zwei Erhebungsschritten, nämlich der sogenannten kommunikativen bzw. explanativen Validierung. Bei der kommunikativen Validierung geht es zunächst darum, die Inhalte der Subjektiven Theorie und dann deren Struktur zu rekonstruieren. Dazu wird meist die sog. „Heidelberger Struktur-Lege-Technik“ (SLT) verwendet, „mittels derer die erhobenen Kognitionen – im Konsens zwischen Lernendem und Forschendem – in kausale Relationen gebracht werden“ (896). Bei der explanativen Validierung geht es darum, die Realitätsadäquanz der im ersten Schritt erhobenen Subjektiven Theorie zu überprüfen. Es geht weiter auch um die Überprüfung der Frage, ob die erhobene Subjektive Theorie für das handelnde Subjekt tatsächlich handlungsleitend ist oder nicht (vgl. ebd.). Laut Berndt (2010b) kann festgestellt werden, dass „die hier angeführte explanative Validierung im Rahmen der Fremdsprachenforschung zwar immer wieder eingefordert wird, tatsächlich aber so gut wie nie Verwendung findet [...]“ (ebd.: 896). Eine Erklärung für den Verzicht auf die explanative Validierung kann darin gesehen werden, dass dieser Schritt normalerweise mit einem beträchtlichen Aufwand verbunden und deshalb nicht forschungsökonomisch ist. Problematisch bei der explanativen Validierung ist m.E. ferner folgender theoretischer Widerspruch: Einerseits vertreten die Anhänger des FST, dass das Subjekt und seine Innensicht im Zentrum stehen (epistemologisches Subjektmodell). Andererseits darf man nach dieser engen Variante des FST nur dann von einer subjektiven Theorie sprechen, wenn sie in der Praxis – d.h. durch die Außensicht der Forscher – bestätigt wird. Daraus darf man m.E. folgern, dass die Außensicht doch wichtiger bleibt als die Innensicht. Es besteht m.E. daher die Möglichkeit, dass die Beobachtung (der Falsifikationsversuch) bzw. die Methoden und Kriterien des FST nicht immer angemessen sind.

Nachdem nun die verschiedenen Forschungslinien aufgezeigt wurden, wird im Folgenden erneut auf den Begriff „Sichtweisen“ eingegangen. Laut Seifried (2009) „[...] ist im Folgenden Forschungslinien übergreifend von Sichtweisen auf Unterricht die Rede, wenn Lehr-Lern-Vorstellungen, Überzeugungen, subjektive Theorien oder implizite/naive Theorien angesprochen werden“ (36). Und an anderer Stelle: „Das gemeinsame Erkenntnisinteresse [der verschiedenen Forschungsstränge] besteht in der Auseinandersetzung mit den psychischen Strukturen von Lehrkräften und deren Einfluss auf die Wahrnehmung und Handeln in Lehr-Lern-Situationen“ (ebd.: 38).

Letztendlich kann es sich angesichts des heutigen Forschungsstandes bei der Begriffsentscheidung jedoch lediglich um eine Tendenz und nicht um eine allgemeingültige Festschreibung handeln. Besonders vorteilhaft ist m.E., dass der Begriff Sichtweisen sehr umfassend und neutral ist und theoretisch noch nicht besetzt ist. Da es in der vorliegenden Untersuchung aber auch um die Annäherung an mentale (gegenwärtige und erinnerte) Vorstellungen sowie um affektive Wahrnehmungen der UT geht, soll der Oberbegriff der „Kognitionen“ (vgl. dazu etwa Eckerth 1998; Knapp-Potthoff 1998; Schart 2014) – welcher in der deutschsprachigen Fachliteratur in Anlehnung an die englischen Termini „beliefs“ sowie „cognitions“ (Borg 2003) in der Pluralform üblich ist – verwendet werden. Was in der deutschsprachigen Forschung unter Kognitionen verstanden wird, soll nun umrissen werden. Leuchter *et al.* (2006: 565) weisen darauf hin, dass „angesichts der inkonsistenten Befundlage [...] verschiedentlich die Unterscheidung zwischen verhaltensfernen (allgemeineren) und verhaltensnahen (spezifischen) Kognitionen (vgl. Alisch 1981) vorgeschlagen [wurde]“. Was verhaltensferne Kognitionen betrifft, wird darauf hingewiesen, dass diese als subjektive Theorien (Groebe/Scheele 1988) oder als Überzeugungen (Staub/Stern 2002) bezeichnet werden können (vgl. dazu Leuchter *et al.* 2006). Überzeugungen werden im Forschungskontext häufig in Interviews, mittels Strukturlegetechniken oder durch Fragebogen ermittelt (vgl. ebd.) Verhaltensnahe Kognitionen wiederum werden auch als handlungsleitende Kognitionen (vgl. Wahl 1981) bezeichnet. Laut Leuchter *et al.* (2006: 566) sind diese „im Moment des Handelns wirksam, mit diesem gekoppelt und situativ gebunden sowie mit der individuellen Erfahrung verknüpft“. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens werden handlungsleitende Kognitionen meist retrospektiv erhoben (vgl. ebd.). Schließlich wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass verhaltensferne Kognitionen nahtlos in verhaltensnahe Kognitionen und Handlungen



übergehen können (vgl. ebd.). Was den Kontext der vorliegenden Untersuchung betrifft, sind wohl verhaltensnahe Kognitionen nicht einfach von verhaltensfernen Kognitionen zu trennen. Dies deshalb, weil sich die Kognitionen der UT im Laufe des Studienjahres vermutlich verändern bzw. sich gegenseitig wohl beeinflussen/bedingen. Grundsätzlich soll hier jedoch festgehalten werden, dass tendenziell verhaltensferne Kognitionen anhand eines Fragebogens bzw. eines Leitfadeninterviews und tendenziell verhaltensnahe Kognitionen anhand von Retrospektionsprotokollen und Verbalprotokollen erhoben werden (vgl. dazu Teil 2 der vorliegenden Arbeit). Weiterhin ist an dieser Stelle zu vermerken, dass – gerade was den Kontext des Fremdsprachenlernens angeht, welcher für die vorliegende Untersuchung zentral ist, – in der Fachliteratur bereits vor einiger Zeit auf die Wichtigkeit der Erforschung von Kognitionen und Emotionen hingewiesen wird (vgl. dazu etwas House 1998; Königs 1998). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff der Kognitionen dementsprechend aus folgenden Perspektiven betrachtet: (i) Kognitionen im Sinne von Gedanken/mentalenen Prozessen (z.B. Vorgehensweisen beim Lesen, Strategiegebrauch) und (ii) Kognitionen im Sinne von Sichtweisen/Vorstellungen (z.B. Definition von Textkompetenz, Meinung zur Relevanz von Textkompetenz) sowie (iii) Kognitionen im Sinne von affektiven Wahrnehmungen (z.B. wahrgenommene/verbalisierte Gefühle bei der Lektüre eines Fachtextes). Abschließend lässt sich festhalten, dass von den oben diskutierten Termini derjenige der „Kognitionen“ für die vorliegende Studie am plausibelsten zu sein scheint, obwohl der Begriff in der Literatur nicht einheitlich gefasst ist.

Mit welchen methodischen Instrumenten Kognitionen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhoben werden, wird in Teil 2 der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 5.2.2.2 bzw. 5.2.2.2.1; 5.2.2.2.2 und 5.2.2.2.3) näher beleuchtet.

Der Schwerpunkt des folgenden Kapitels liegt auf der Diskussion von Untersuchungen zu Kognitionen (angehender) Fremdsprachenlehrenden und -lernenden.

#### **4.2 Kognitionen von (angehenden) Fremdsprachenlehrenden und Fremdsprachenlernenden bezüglich der Textkompetenz**

Aufgrund der Tatsache, dass im Zentrum der vorliegenden Arbeit Kognitionen der (Lehramts-)Studierenden bezüglich ihrer Rezeption von Fachtexten bzw. der

Entwicklung ihrer rezeptiven Textkompetenz stehen, ist es an dieser Stelle erforderlich, neuere Studien aufzuzeigen, welche zu diesem Forschungsinteresse vorliegen. Dabei werden ausgewählte Arbeiten in den Blick genommen, die sich mit Kognitionen von Fremdsprachenlernenden sowie angehenden und berufstätigen Fremdsprachenlehrenden zur Rezeption von Texten befassen. Zunächst sollen Studien umrissen werden, die sich Leseproblemen bei der Rezeption von (Fach-)Texten widmen. Dazu sollen Schwerpunkte folgender Studien herangezogen werden: Schramm (2001), die mentale Prozesse bei der Textverarbeitung in der Fremdsprache untersuchte, gefolgt von Großmann (2009) mit ihrer Studie zu der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften und schließlich Strømsø/Bråten (2002), die sich mit der Frage, wie norwegische Jurastudierende beim Verstehen von drei eigens ausgewählten Studientexten vorgehen, beschäftigten.

#### **4.2.1 Kognitionen von Studierenden bezüglich der Herausforderungen bei der Rezeption von fremdsprachigen (Fach-)Texten**

In ihrem Dissertationsprojekt untersucht Schramm (2001) mentale Prozesse bei der Textverarbeitung in der Fremdsprache, wobei Lesen als zielgerichtetes und damit als geplantes, kontrolliertes und gesteuertes Handeln betrachtet wird. Im Mittelpunkt steht dabei das L2-Lesen einer englischsprachigen Einführung in die Psychologie zu Studienzwecken. Erforscht wird der zielgerichtete Einsatz von L2-Lesestrategien, wobei mentale Prozesse während des Lesens stärker auf das kooperative sprachliche Handeln von Autor und Leser bezogen werden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem inkongruenten Verstehen – bei dem das vom Lesenden aufgebaute Wissen deutlich von dem vom Autor verbalisierten Wissen abweicht – geschenkt. Was das methodische Vorgehen betrifft, beruht die Untersuchung weitgehend auf Protokollen lauten Denkens. Zwölf Teilnehmende eines fachsprachlichen Lesekurses *Reading skills for Psychology* wurden zu Einzelsitzungen eingeladen, in denen Daten zu ihrem Leseprozess und -verständnis erhoben wurden. Die transkribierten Daten wurden analysiert und interpretiert. Schramm kommt u.a. zum Schluss, dass L2-Lesende dazu tendieren, eher ein rekurrierendes als ein lineares mentales Muster zu gebrauchen, denn die Untersuchungsteilnehmenden brauchen oft mehrere Analyse-Durchgänge auf der Suche nach einem möglicherweise hilfreichen Element, mit dessen Hilfe sie das Nicht-Verstandene in Verstehen umwandeln können. Schramm konnte auch nachweisen, dass

sich weniger geübte LeserInnen stärker mit Strategien, welche auf dem Benutzen von Vorwissen basieren, stützen, während geübtere Leser nach möglichen Elementen im Text suchen, welche ihnen zur Erweiterung ihres mentalen Modells dienlich sein können, ohne sich dabei betont auf ihr Vorwissen zu stützen. Des Weiteren gelang es der Autorin, verschiedene Typen von inkongruentem Verstehen (inhaltliche und funktionale Inkongruenzen) zu erfassen, was eine Fehleranalyse des Lesens innerhalb eines gewissen Rahmens erlaubt.

Was die Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften betrifft, sei weiterhin auf das Dissertationsprojekt von Großmann (2009) verwiesen, im Rahmen dessen das inkongruente Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften untersucht wird. Das Ziel der Dissertation liegt darin, die auftretenden Leseschwierigkeiten bei der Fachtextrezeption L2-Lesender zu erfassen, qualitative Häufigkeitsmerkmale des inkongruenten Verstehens zu beschreiben und didaktische Implikationen und Handlungsanweisungen abzuleiten. Die von Schramm (2001) entwickelte Analysemethode wurde übernommen und um den Faktor makrostrukturelle Inkongruenz erweitert. Die empirische Untersuchung basiert auf einer quantitativen-qualitativen Analyse der Daten. Die Ausgangsbasis für die Analyse der Leseschwierigkeiten bestand aus 72 Seminararbeiten (das entsprach vier Fachtextrezeptionen von jedem der 18 Untersuchungsteilnehmenden), einem Einstufungstest und einem Abschlusstest. Die Dateninterpretation erfolgte qualitativ in Anlehnung an die von Schramm (2001) erarbeitete Datenanalyse zur Herausarbeitung des inkongruenten Verstehens, die ergänzt und erweitert wurde. Die Autorin kam zu dem Schluss, dass sich durch die gezielte Förderung des Rezipierens von Fachtexten unter spezifischer Aufgabenstellung zur Erlangung einer Fachtextrezeptionskompetenz tatsächlich gewisse Wiederholungsmuster des inkongruenten Verstehens nachweisen lassen, die zum einen kulturellen Hintergrundes sind, zum anderen aber auch in sprachlichen Defiziten zu verorten sind (inhaltliche Inkongruenz), vorrangig sind jedoch funktionale und makrostrukturelle Inkongruenzen nachweisbar. In die Zukunft blickend, empfiehlt die Autorin schließlich die Entwicklung von Handlungskatalogen für Lehrende zum praktischen Umgang mit Leseproblemen auf Fachtextebene und zur Förderung der selbständigen Studierkompetenzen der Lernenden. Was das methodische Vorgehen betrifft, ist die quantitative und qualitative Herangehensweise an das zu erforschende Feld interessant, denn dadurch gewinnen Ergebnisse an Validität. Für die vorliegende

Untersuchung sind quantitative Verfahren jedoch insofern wenig sinnvoll, als es sich um eine Fallstudie mit lediglich drei Untersuchungsteilnehmenden handelt und Kognitionen, welche über einen längeren Zeitraum erhoben wurden, im Zentrum des Interesses stehen.

Zum Abschluss des vorliegenden Teilkapitels soll die von Strømsø/Bråten (2002) durchgeführte Studie mit norwegischen Jurastudierenden der Universität Oslo Erwähnung finden.<sup>58</sup> Das Hauptziel dieser Untersuchung lag darin, anhand von Protokollen des Lauten Denkens zu untersuchen, wie die UntersuchungsteilnehmerInnen beim Verstehen von drei eigens ausgewählten Studientexten vorgehen. Es handelte sich dabei also um Fachtexte aus dem Bereich der Rechtswissenschaften, wobei die Studierenden die Texte in ihrer Erstsprache lasen. Aus der aus insgesamt sieben TeilnehmerInnen bestehenden Probandengruppe wurden zwei Fälle ausgewählt, deren Aufzeichnungen transkribiert, kodiert, einzeln analysiert und im Anschluss daran miteinander verglichen wurden.

Das Forschungsinteresse zielte auf die Ermittlung der Frage, inwieweit die TextrezipientInnen bei der Erschließung eines Textes dazu tendieren, textinterne (endogene) Bezüge (bspw. innerhalb von Sätzen oder innerhalb von Textabschnitten) bzw. (exogene) Bezüge zu Wissensquellen außerhalb des Textes (wie z.B. zum eigenen Vorwissen, welches im Laufe des Studienjahres größer wurde; zu eigenen Notizen, die in Vorlesungen angefertigt wurden; zu vorangegangenen Lekturedurchgängen; zu Gesetzbüchern usw.) herzustellen. Die Autoren konnten folgende Tendenzen feststellen: Wenn es darum geht, dass sich ein Proband/eine Probandin den Inhalt eines Fachtextes erarbeitet, dann tendiert er/sie häufiger dazu, endogene Bezüge herzustellen. Einzelne Textstellen und Passagen werden dabei besonders in den Blick genommen. Wenn es jedoch darum geht, dass sich ein Proband/eine Probandin auf ein Examen vorbereitet (wie das der Fall war in der letzten der insgesamt drei Sitzungen), dann tendiert er/sie bei der Lektüre eines Textes häufiger dazu, exogene Bezüge herzustellen. Das bedeutet, dass sich der Textrezipient/die Textrezipientin nicht mehr so nah am Text aufzuhalten braucht, um dessen Bedeutung zu erschließen, sondern vielmehr in der Lage ist, Textinhalte in einen größeren, textexternen Kontext zu stellen und thematische Bezüge herzustellen. Diese Tendenz wird damit erklärt, dass Studierende in der Phase der Examensvorbereitung über

---

<sup>58</sup> Obwohl es sich bei den UntersuchungsteilnehmerInnen nicht um Fremdsprachenlernende handelt, soll diese Studie hier angeführt werden, weil sie für den vorliegenden Kontext insofern relevant ist, als sie die Innensicht der Studierenden beim Lesen von (juristischen) Fachtexten fokussiert.

ein umfassenderes (Fach-)Wissen verfügen und nicht mehr so explizit auf einen einzelnen (Fach-)Text angewiesen sind. Daraus lässt sich folgern, dass sich die Strategien der Texterschließung verändern, je nachdem ob das Ziel der Lektüre in der Erschließung des Inhalts eines einzelnen Textes liegt oder ob es darum geht, sich auf ein Examen vorzubereiten. Angesichts der Tatsache, dass das Ziel des Lesens (im Allgemeinen) entscheidend ist, wird es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch wichtig sein zu beachten, welches Ziel die UT bei dem Lesen der Fachtexte verfolgten. Infrage kommen dabei Ziele wie z.B. die Teilnahme an einer empirischen Studie; soziale Erwünschtheit. Die Autoren weisen abschließend darauf hin, dass sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern lassen und formulieren das Desiderat, dass es mehr Untersuchungen braucht, die sich noch konkreter mit der Erschließung von Texten beschäftigen:

Admittedly, reading comprehension was studied in a somewhat indirect way in this investigation, with no attempt being made to assess students' comprehension directly by means of reading comprehension tests or by asking them to produce oral or written summaries or interpretations of the texts they were reading (Strømsø/Bråten 2002: 224).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll diesem Desiderat insofern Rechnung getragen werden, als versucht wird, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen konkrete Verstehensaufgaben zu Fachtexten aus dem Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Introspektionen bearbeiten, mit dem Ziel detailliertere Einsicht in Leseverstehensprozesse zu gewinnen und Herausforderungen bei konkreten Lekturedurchgängen zu identifizieren.

#### **4.2.2 Kognitionen von Fremdsprachenlernenden bezüglich methodisch-didaktischer Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz**

Kursiša (2012) führte im Schuljahr 2008/09 eine auf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik basierende empirische Untersuchung durch, in der die subjektiven Sichtweisen lettischer Schülerinnen und Schülern der Klasse 6 bezüglich der Arbeit mit Lesetexten im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) untersucht wurden. Die Untersuchungsteilnehmenden lernten seit drei Jahren ihre erste Fremdsprache Englisch und begannen mit dem Lernen der zweiten Fremdsprache – Deutsch –. Es wurde so vorgegangen, dass die SchülerInnen im ersten

Lernjahr Deutsch in regelmäßigen Abständen und unter lesestrategischer Anleitung mit Lesetexten, die in Bezug auf den Wortschatz und/oder Aufgabenstellungen allmählich über das Niveau A1 nach GER hinausgehen, arbeiteten.

Bezüglich der Forschungsmethodologie wurde das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) (Groeben *et al.* 1988) herangezogen. Zur Erreichung der Datentriangulation wurden sowohl eine Befragung der Untersuchungsteilnehmenden zu Beginn der Untersuchung durchgeführt als auch Unterrichtsunterlagen, Leseverstehensaufgaben und retrospektive Selbstbeobachtung im Anschluss an die Aufgaben bearbeitet. Des Weiteren wurde ein Leitfadeninterview mit den Lehrkräften durchgeführt. Anhand von Einzelfallanalysen wurden schließlich die subjektiven Theorien der SchülerInnen zur Arbeit mit Lesetexten im Anfangsunterricht DaF*n*E dargestellt und ausgewertet. Abschließend wurde eine fallübergreifende Zusammenstellung der Probandensicht auf die Arbeit mit den Lesetexten ausgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die SchülerInnen die vom Lehrwerk losgelöste unterrichtliche Arbeit mit Lesetexten aus folgenden Gründen als gewinnbringend beurteilten: Zum einen fühlten sich die SchülerInnen von den authentische Inhalte aus dem Zielsprachenland vermittelnden Textthemen angesprochen (thematische Interessantheit) und zum anderen schätzten sie die Andersartigkeit des Unterrichts als positiv ein. Mit Andersartigkeit ist die Loslösung der Arbeit mit dem Lehrwerk und die Lernerorientierung im Unterricht gemeint (vgl. dazu Kursiša 2012: 304f.). Neben der Entwicklung des Leseverstehens war auch die Aneignung von Lesetechniken ein Arbeitsschwerpunkt. Die Aufgaben im Leseunterricht unterschieden sich von den Aufgaben, die die SchülerInnen aus dem Lehrbuch kannten. Im Vergleich zum Lehrbuch wurden die Aufgaben im Leseunterricht als interessanter, motivierender und leichter eingeschätzt, wobei die Lernerorientierung der Aufgaben und die Orientierung an Lernprozessen besonders positiv hervorgehoben wurden (ebd.: 324ff.). Was schließlich die Kooperation in Partner- oder Gruppenarbeit betrifft, ließ sich feststellen, dass die meisten SchülerInnen es bevorzugten, sich mit MitschülerInnen austauschen zu können (ebd.: 341ff.).

Was zu Kursišas Untersuchung im Hinblick auf die vorliegende Arbeit zu sagen ist, ist Folgendes: Obwohl die Studie im Bereich der Tertiärsprachendidaktik und im Kontext von SchülerInnen der Klasse 6 angesiedelt ist, gibt es einige Aspekte, die auch relevant für die vorliegende Arbeit sind. Zum einen sind dabei die verwendeten Instrumente zur

Erhebung der Sichtweisen der Untersuchungsteilnehmenden bezüglich des methodisch-didaktischen Rahmenkonzepts zu nennen: Die Befragung der SchülerInnen am Anfang des Schuljahres, der Einbezug der Unterrichtsunterlagen, Leseverstehensaufgaben und der retrospektiven Selbstbeobachtung im Anschluss an die Aufgaben scheinen sehr sinnvoll zu sein. Auch die Konzentration auf Einzelfallstudien und deren vergleichende Zusammenschau erachte ich als plausibles Vorgehen. Was das Leitfadeninterview betrifft, welches mit den Lehrkräften durchgeführt wurde, ist dies für den vorliegenden Untersuchungskontext nicht möglich, weil die Autorin der vorliegenden Studie darin zugleich Dozentin und Forscherin ist. Für den vorliegenden Untersuchungskontext werden die UntersuchungsteilnehmerInnen auch am Anfang und am Ende des Studienjahres befragt, sie bearbeiten Des Weiteren auch Leseverstehensaufgaben und retrospektive Selbstbeobachtungsbögen. Was das methodische Vorgehen/die Datenauswertung betrifft, werden auch Einzelfallanalysen aufgeführt und fallübergreifend zusammengestellt. (vgl. dazu Kapitel 5.5.1.1 und 5.5.1.1.1). Zum anderen ist die Frage nach der Lernerorientierung ganz zentral und auch die Reflexion über den Einsatz von Lesestrategien und die Bedeutung der Partner- und Gruppenarbeit für den Austausch über Lese- und Lernprozesse. Diese Faktoren werden auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden.

Sobel (2012) befasst sich in ihrer Studie mit den Fragen, inwieweit der Umgang mit authentischen französischsprachigen (literarischen) Texten sowie die Kenntnis und Nutzung von Basisstrategien zur inhaltlichen Erschließung derselben gängige Praxis im Schulalltag bei der Ausbildung des Leseverstehens ist. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit sich das methodische Vorgehen des Lesestrategiezyklus, welcher auf die Etablierung und Festigung von Leseverstehensstrategien und -kompetenzen abzielt, eignet. Bei der Untersuchungsgruppe handelte es sich um eine Klasse 11. Es wurden zum einen narrative Leitfadeninterviews mit acht Lehrpersonen der Fachschaft Französisch durchgeführt mit dem Ziel, den Ist-Zustand bezüglich des Umgangs mit Lektüren und dem Lesen an sich im Fremdsprachenunterricht (FU) der Mittel- und Oberstufe zu ermitteln. Zum anderen wurden alle SchülerInnen des 11. Jahrgangs (n=117) anhand eines Fragebogens (I) zu ihren Vorerfahrungen und Eindrücken bezüglich ihres bisherigen FUs und ihrer Lesesozialisation in der Fremdsprache Französisch befragt. Anhand eines weiteren Fragebogens (II) wurden die SchülerInnen (n=18) des

Literaturkurses dazu aufgefordert, retrospektiv auf das im ersten Halbjahr Erlernte zurückzublicken und ihren Lernfortschritt im Bereich Lesen einzuschätzen und zu bewerten. Neben den Leitfadeninterviews und den Fragebögen wurden auch teilnehmende Beobachtungen von Unterrichtseinheiten zum Lesestrategietraining durchgeführt, welche im ersten Schulhalbjahr stattfanden. Im zweiten Schulhalbjahr nahmen einige SchülerInnen freiwillig an der Dokumentation ihres Lektürefortschrittes anhand der Bearbeitung von insgesamt fünf unterschiedlichen Fragebögen teil. Es gelang der Autorin eine gewisse Typisierung der Lernenden vorzunehmen. So konnte sie zum Beispiel darlegen, dass die Lesemotivation weiblicher Untersuchungsteilnehmenden höher war als die der männlichen Teilnehmer und dass der familiäre Mehrsprachigkeitshintergrund tendenziell ein Kriterium für eine erhöhte Lesekompetenz darstellt. Des Weiteren kam Sobel (2012) zum Schluss, dass die Inputmöglichkeit stark von der Lernerpersönlichkeit abhängt: Wenn ein Schüler/eine Schülerin offen für eine gewinnbringende Nutzung des Inputs ist, dann fruchten die methodisch-didaktischen Herangehensweisen. Wenn sich jedoch ein Schüler/eine Schülerin durch eingeschliffene Überzeugungen (Sobel formuliert dies mit Verbohrtheit, Festgefahrenheit und Ignoranz) den didaktischen Maßnahmen verschließt, dann ist die Inputmöglichkeit gering (vgl. ebd.: 222).

Das eben besprochene Dissertationsprojekt ist insofern für mein eigenes Vorhaben relevant, als dabei nicht nur der Ist-Zustand bezüglich der Lesekompetenz aus der Perspektive der Lernenden untersucht wird, sondern auch die Beurteilung der Entwicklung ihrer Lesekompetenz im Laufe eines Schuljahres und Hand in Hand damit die Überprüfung des Nutzens der zum Einsatz gebrachten methodisch-didaktischen Verfahren (hier: des Lesezirkels) Beachtung findet. Lesekompetenz wird bei der Untersuchung demnach nicht nur als Produkt, sondern auch als Prozess betrachtet. Ferner kam Sobel auch die Doppelrolle zu, nämlich die der Lehrenden im Kurs und die der Forscherin. Diese beiden Positionen und Perspektiven mussten sorgfältig unterschieden werden im Laufe des Projekts. Auch dieser Aspekt ist von Bedeutung für mein Projekt. Des Weiteren scheint das plurimethodische Vorgehen zur Erhebung der Daten sehr interessant und relevant. Solche Vorgehensweisen werden deshalb für meine Untersuchung z.T. übernommen und an den spezifischen Untersuchungskontext adaptiert und modifiziert.



Was Studien zu Kognitionen bezüglich der Fassung des Begriffs Textkompetenz seitens der Untersuchungsteilnehmenden betrifft, liegen m. W. solche bislang nicht vor. Auch Studien, die sich mit der Probandensicht auf den Nutzen der Textkompetenz für das Studium und für die berufliche Zukunft befassen, lassen sich in der Fachliteratur nicht finden.<sup>59</sup> Diese Tatsache ist umso erstaunlicher, als die Ergebnisse des europäischen Projektes „Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte (SemLang)“, welches sich 2008-2009 mit der Einschätzung von Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa beschäftigte, zeigen, dass die Förderung „fremdsprachlicher Kompetenz in Aus- und Fortbildung angesichts von Fachsprachen und Mediensprachen“ (Ziegler 2011: 9) von den befragten Teilnehmern als sehr wichtig erachtet wurde. Dies kann wohl damit in Zusammenhang gebracht werden, dass an das sich wandelnde Berufsbild des Fremdsprachenlehrenden in neuerer Zeit verschiedentlich auch der Anspruch gestellt wird, dass Lehrkräfte fremder Sprachen zusätzlich über gewisse Merkmale interkultureller und Sachfach-ExpertInnen verfügen sollen (dies gilt bspw. für CLIL).<sup>60</sup> In diesem erweiterten Kontext kommt m.E. gerade der Fachsprache und der (Fach-)Textkompetenz eine zentrale Bedeutung zu. Auch Ziegler weist auf den Wandel bezüglich der heutzutage zu erwartenden Kompetenzen eines Fremdsprachenlehrenden hin: „Die Diskussion um das Berufsbild von Fremdsprachen-Lehrkräften hat sich in den vergangenen Jahren verändert: Mehrsprachigkeit, Globalisierung, Medialisierung und sich weiter ausdifferenzierende Fachsprachen bestimmen Lehrinhalte und erwartete Lernleistungen“ (ebd.: 6).

---

<sup>59</sup> Martinez (2008) beispielsweise beschäftigt sich in ihrer qualitativen Untersuchung mit der Lernerautonomie und dem Sprachlernverständnis von angehenden Lehrenden romanischer Sprachen. Im Rahmen der fachdidaktischen Seminare wurden die Lehramtsstudierende für das Konzept der Lernerautonomie sensibilisiert. Anhand eines explorativ-interpretativen Ansatzes versuchte die Autorin, Aufschluss über individuelle Vorstellungen von Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie aus der Sicht von (Lehramts-)Studierenden zu erhalten. Die Fassung des Begriffs der Textkompetenz bzw. der Nutzen der Textkompetenz für das Studium und für die berufliche Zukunft spielten dabei jedoch keine explizite Rolle. Auch in folgenden Untersuchungen im Bereich der Lehrerforschung finden meine Interessen keinen auffälligen Niederschlag: Caspari (1994) befragte in ihrem Dissertationsprojekt Berliner Französischlehrende über ihre Erfahrung mit kreativen Verfahren im Literaturunterricht und in ihrer Habilitationsschrift (Caspari 2003) untersuchte sie das berufliche Selbstverständnis von LehrerInnen moderner Schulfremdsprachen. Schocker-v.Ditfurth (2001) geht in ihrer Studie davon aus, dass eine Wissensbasis bestehend aus den Komponenten *Selbstkompetenz*, *Situationskompetenz*, *Sprachkompetenz* und *Sachkompetenz* für die Ausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrenden von fundamentaler Bedeutung ist. Bezüglich der Sachkompetenz steht die Frage im Zentrum, welches Wissen, welche Einstellungen, welche Fertigkeiten angehende FremdsprachenlehrerInnen brauchen. Ein Anliegen der Untersuchung lag ferner darin, die Perspektive der Studierenden als gleichberechtigte Wissensbasis neben anderen in die Ausbildungsprozesse miteinzubeziehen. Der Rolle der Textkompetenz wird jedoch auch bei dieser Untersuchung keine spezifische Beachtung geschenkt.

<sup>60</sup> Für den portugiesischen Kontext vgl. dazu Afonso (2007) und Afonso (2011).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die oben beschriebenen – insgesamt eher dürftigen – Forschungsergebnisse auf ein vorhandenes Forschungsdefizit hindeuten. Der Tatsache, dass die Textkompetenz kaum berücksichtigt wird bzw. dass sie ein Schattendasein in der Diskussion zur Lehreraus- und weiterbildung fristet, soll durch die vorliegende Untersuchung entgegen gewirkt werden, indem versucht wird, diesen Gegenstand für die Lehrerbildung handhabbar(er) zu machen. In diesem Zusammenhang sollen Maggioni *et al.* (2015: 365) zitiert werden, welche ein in genau diese Richtung weisendes Forschungsdesiderat formulieren:

We believe that investigations of teachers' beliefs need to be extended to explicitly address beliefs about the nature of reading, the nature of text, and learning from text. We also believe that research in this area can benefit and would benefit from understandings generated in the context of disciplinary learning and thinking, expanding the exploration of what it means to read within the various content areas and what may be implied in terms of pedagogical practice.

Mit der forschungsmethodologischen Fundierung und den verschiedenen Phasen der Durchführung und Auswertung dieser Untersuchung befasst sich der zweite Teil der Arbeit.

## **Teil 2: Empirische Untersuchung**

*In periods when fields are without secure foundations, practice becomes the engine of innovation (Marcus/Fischer 1986: 166).*

### **5. Erkenntnisinteresse und methodologisches Design**

Im zweiten Teil des Forschungsberichts werden zunächst die Forschungsfragen der Studie vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden Methoden der fremdsprachen(erwerbs)spezifischen Forschung diskutiert und die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes wird begründet. Diese Ausführungen dienen als Grundlage zur Darstellung des Erhebungsdesigns der vorliegenden Untersuchung, wobei die einzelnen verwendeten Erhebungsinstrumente separat besprochen werden (vgl. dazu Kapitel 5.2.2.2 und entsprechende Unterkapitel sowie 5.2.3 und entsprechende Unterkapitel).

## **5.1 Forschungsfragen**

Wie in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, wird die (Fach-)Textkompetenz sowohl im schulischen als auch im hochschulischen Bereich als fundamental wichtig für die erfolgreiche Teilnahme an Diskursen und am gesellschaftlichen Leben erachtet. Bei der Durchsicht der Literatur fällt jedoch auf, dass nur wenige Modelle und Vorschläge für Lehr- und Lernverfahren zur Förderung einer rezeptiven akademischen Textkompetenz vorhanden sind. Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung besteht deshalb darin, aus bereits bestehenden Ansätzen und Empfehlungen ein Modell zur Förderung der rezeptiven Fachtextkompetenz für einen ganz spezifischen Kontext abzuleiten, dies in einer Gruppe Lehramtsstudierender anzuwenden und die Wahrnehmung bzw. Beurteilung des Modells seitens der Studierenden zu erheben. Bei diesem Vorhaben stehen folgende Blickwinkel mit entsprechenden Forschungsfragen im Zentrum:

### **A – Kognitionen der Studierenden bezüglich der Fassung des Begriffs**

#### **„Textkompetenz“**

1. Was verstehen die UT am Anfang und was verstehen dieselben UT am Ende des akademischen Jahres unter Textkompetenz?
2. Auf welche Teilkompetenzen gehen die UT ein?

### **B – Kognitionen der Studierenden zur Entwicklung der rezeptiven Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch**

3. Wie beurteilen die UT die Entwicklung ihrer Textkompetenz im Laufe des akademischen Jahres?
4. Welches sind die Herausforderungen, welche die UT im Laufe des akademischen Jahres wahrnahmen, als sie auf Deutsch verfasste Fachtexte im Bereich der Didaktik DaF lasen? Über welche wahrgenommenen Gefühle berichten sie?

### **C – Kognitionen der Studierenden bezüglich methodisch-didaktischer Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz**

5. Wie beurteilen die UT die unterschiedlichen Maßnahmen zur Förderung ihrer Textkompetenz? Inwiefern gelingen diese Fördermaßnahmen aus der Sicht der beteiligten Lernenden? Inwiefern gelingen sie nicht?

#### **D – Kognitionen der Studierenden/angehenden Lehrenden zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft**

6. Welche Bedeutung weisen die UT der Textkompetenz für ihr Master-Studium und für ihre berufliche Zukunft zu?

Im Zentrum der Untersuchung steht die Analyse der individuellen und dadurch unterschiedlichen und vielschichtigen Vorstellungen (kognitive Dimension) und Wahrnehmungen (affektive Dimension) einzelner UntersuchungsteilnehmerInnen bezüglich ihres Umgangs mit in deutscher Sprache verfassten fachdidaktischen Texten. Wie bereits mehrfach erwähnt, liegt in diesem Erkenntnisbereich ein defizitärer Forschungsstand vor.

Die Leistung der vorliegenden Untersuchung auf der erkenntnistheoretischen Ebene besteht nicht nur in einer Annäherung an die Begriffsbestimmungen für einen spezifischen Kontext, sondern auch in einer Annäherung an effektive didaktische Maßnahmen zur Förderung der Textkompetenz innerhalb dieses Kontextes. Es steht dabei nicht das messbare Lernergebnis im Vordergrund, sondern die Wahrnehmung bzw. Reflexion des eigenen Handelns der UntersuchungsteilnehmerInnen im untersuchten Feld, ihre (Innen-)Perspektive auf das Lernangebot und auf den eigenen Lernprozess. Laut Flick (2012) steht diese „Konzentration auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Erfahrungen und Ereignissen verbindet, [...] hinter einem großen Teil qualitativer Forschung“ (85). Genau diese (Innen-)Perspektive bzw. die Selbsteinschätzung der UntersuchungsteilnehmerInnen steht auch im Kontext der vorliegenden Untersuchung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei werden Fremdsprachenlernende als „reflexive und intentionale (soziale) Aktanten“ (Grotjahn 2000: 21) betrachtet, woraus folgt, dass die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der UntersuchungsteilnehmerInnen einen „Ausgangspunkt und die Grundlage der Forschungsstruktur“ bilden (Groeben *et al.* 1988: 15). Individuen haben laut Aguado (2004) „zumindest bis zu einem gewissen Grad – Zugang zu ihren ‚inneren‘ (emotionalen und kognitiven) Zuständen, können diese beobachten und auch verbalisieren“ (26). Des Weiteren wird in der vorliegenden

Untersuchung von einer konstruktivistischen Basis ausgegangen, wobei Wissensaneignung als ein auf der Basis eines individuellen Lernplans stattfindender individueller Prozess betrachtet wird. Eine in diesem Zusammenhang zentrale Erkenntnis der kognitiven Psychologie fasst Wolff (2003: 323) folgendermaßen zusammen: „Informationsverarbeitung ist ein Prozess der Konstruktion, an dem sowohl die eingehenden Umweltreize als auch das bereits gespeicherte Wissen beteiligt sind.“ D.h. es gibt keine direkte Abbildung der Umwelt im menschlichen Geist – und deshalb kann das, was gelehrt wird, nicht identisch sein mit dem, was gelernt wird. Stattdessen konstruiert jedes kognitive System in Abhängigkeit von dem bereits vorhandenen Wissen „eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen Information“ (ebd.). Diese Lernkonzeption ist charakteristisch für das in der Fremdsprachenlehr- und lernforschung häufig eingesetzte Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) (vgl. dazu Kursiša 2012: 141). Laut der für das FST charakteristischen Menschenbildannahme werden handelnde Subjekte als Menschen mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität, potentiellen Rationalität und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit angesehen (vgl. Schlee 1988: 16). Dies ist das, was in der Fachliteratur als epistemologisches Subjektmodell bezeichnet wird (vgl. ebd.). Das heißt: Weil in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen wird, dass Subjekte mit Absicht handeln, dass sie reflektieren können und dass sie darüber berichten können, fiel die Entscheidung auf ein Design, in dem ihren Vorstellungen und Wahrnehmungen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Daraus kann man folgern, dass in der vorliegenden Untersuchung eine Forschungsperspektive vorliegt, die sich am FST orientiert. Die Interpretation des Gegenstandes – wie dies z.B. auch bei Martinez (2008) der Fall ist – beschränkt sich jedoch auf den „unverzichtbare[n] Minimalansatz der definierenden Merkmale für das Konzept der subjektiven Theorien“ (Scheele/Groeben 1998: 16). Das bedeutet, dass in der vorliegenden Untersuchung auf eine enge Variante der dem FST zugrunde liegenden Forschungsmethodologie verzichtet wird. Dies zeigt sich einerseits darin, dass von dem Schritt der kommunikativen Validierung anhand der Struktur-Lege-Technik, welche im FST „in einem zweiten Termin nach Abschluss des Interviews und der Transkription“ (Flick 2012: 495) vorgesehen ist, abgesehen wird. Diese Vorgehensweise scheint insofern gerechtfertigt zu sein, als meine Rolle zur gleichen Zeit diejenige der Forscherin und der Dozentin bzw. Leiterin der Didaktikseminare ist. Andernfalls könnte dies nämlich dazu führen, dass die UT dazu neigen, die Sicht der Forscherin zu übernehmen oder dieser, trotz vorhandener Bedenken

oder aus Angst vor einer schlechteren Leistungsnote, zuzustimmen (vgl. dazu auch Caspari 2001a: 241). Die Validierungsstrategie, welche stattdessen verwendet wird, ist die der Triangulation (vgl. dazu Kapitel 5.2.2.3). Dieses Vorgehen kommt bspw. auch in den Untersuchungen von Kursiša (2012: 159-161), Martinez (2008: 145-148) und Würffel (2006: 156-157), welche ebenfalls fremdsprachen(erwerbs)spezifische Forschungsfragen behandeln, zur Anwendung. Der Verzicht auf die explanative Validierung, bei der die Subjektiven Theorien anhand einer Korrelations-, Prognose- oder Modifikationsstudie (vgl. dazu Schreier 2013: 211) hinsichtlich ihrer Geltung überprüft werden, hängt andererseits damit zusammen, dass dabei die Sichtweise der UntersuchungsteilnehmerInnen in Frage gestellt wird und dass die Beobachtungsdaten übergeordnet sind, was im Kontext der vorliegenden Untersuchung gerade nicht der Fall ist.

Abschließend lässt sich Folgendes festhalten: Die Tatsache, dass der Forschungsstand hinsichtlich der Erhebung von Sichtweisen auf die Entwicklung von Textkompetenz im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache als defizitär einzuschätzen ist, legt einen explorativen Ansatz nahe. Ferner zieht die für die vorliegende Untersuchung unterlegte Menschenbildannahme einen interpretativen Ansatz nach sich. Martinez weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich der Begriff explorativ-interpretatives Forschen „nicht auf einen einheitlichen Forschungsansatz“ bezieht, sondern dass er vielmehr „für eine Reihe verschiedener Ansätze“ steht, „die allerdings gemeinsame Annahmen über den Menschen und die soziale Umwelt teilen“ (Martinez 2008: 136). Fremdsprachenlehrende und -lernende werden dabei nicht mehr von außen betrachtet, sondern aus ihrer Binnenperspektive. Dabei wird ihre Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexivität und Kommunikation genutzt (vgl. Caspari *et al.* 2003: 499).

Aus dem eben Dargestellten wird deutlich, dass für die vorliegende Studie grundsätzlich der Einsatz eines explorativ-interpretativen Forschungsansatzes angebracht ist. Welche forschungsmethodischen Entscheidungen dabei getroffen werden, soll nachfolgend transparent gemacht und begründet werden. Doch zunächst einige Überlegungen zum Begriff der fremdsprachen(erwerbs)spezifischen Forschung, in deren Rahmen die vorliegende Untersuchung angesiedelt ist.

## **5.2 Datenerhebung: Grundlegende Gedanken zur Methodologie**

### **5.2.1 Fremdsprachen(erwerbs)spezifische Forschung**

Bezüglich des Begriffs fremdsprachenerwerbsspezifische<sup>61</sup> Forschung legt Königs (2000) eine umrissartige Definition vor. Für diesen Autor ist fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung nämlich „diejenige Forschung, die auf Grund ihrer Fragestellungen, ihrer theoretischen Modelle und ihres forschungsmethodologischen Zuschnitts geeignet ist, Aussagen über den Verlauf des Fremdsprachenerwerbs zu machen und/oder sein Ergebnis zu erklären“ (ebd.: 55). Hervorzuheben ist bei dieser Definition, dass fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung sowohl produktorientiert als auch prozessorientiert ausgerichtet sein kann. Wie in Kapitel 5.3.1.1 verdeutlicht, sind für die vorliegende auf den Zeitrahmen von zwei Semestern angelegte Untersuchung besonders prozessorientierte Handlungen von Interesse, da die innerhalb dieses Zeitrahmens bestehenden Kognitionen der UntersuchungsteilnehmerInnen bezüglich ihres rezeptiven Umgangs mit fachdidaktischen Texten Kernpunkt der Untersuchung sind. Obwohl der Fremdsprachenerwerb prinzipiell als zeitlich offenes Kontinuum betrachtet werden muss, sind am Ende dieses spezifischen Zeitrahmens der Untersuchung auch vorläufige Aussagen über deren Produkt denkbar. Unter Produkt können hier der Stand der am Ende der Untersuchung erreichten Textkompetenz der UntersuchungsteilnehmerInnen – genauer gesagt ihre Kognitionen bezüglich dieser Textkompetenz – verstanden werden. Laut Königs (2000: 56) gilt, dass Prozessuntersuchungen auch die Dimension des Produktes miteinschließen sollen:

Jede Prozessforschung bezieht ihren Endpunkt durch den Einbezug eines Produktes. Gemeinhin bemühen wir uns darum, den Prozess von einem bestimmten Punkt (an dem in der Regel noch kein Produkt vorliegt) bis zu einem bestimmten anderen Punkt (an dem ein wie auch immer geartetes Produkt vorhanden ist) zu erfassen.

---

<sup>61</sup> Die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1995: 147) definiert Fremdsprachenerwerb wie folgt: „Als Fremdsprachenerwerb ist der dynamische Prozess zu bezeichnen, in dem der Lerner einen in Interaktionen wahrnehmbaren Input kognitiv verarbeitet, um Situationen in rezeptiver und produktiver Weise zu bewältigen, die von einer Sprache bestimmt sind, die der Lerner zu einem Zeitpunkt lernt, zu dem er eine erste bereits ganz oder teilweise beherrscht.“

Im vorliegenden Fall können als Endpunkt auch die Kognitionen der UT bezüglich der Fassung des Begriffs der Textkompetenz betrachtet werden: Was verstehen die UT am Ende des Studienjahres unter Textkompetenz und inwiefern unterscheidet sich die Fassung des Begriffs zu den Kognitionen, die am Anfang des Studienjahres von ihnen formuliert wurden?

Verallgemeinernd ausgedrückt zielt Fremdsprachen(erwerbs)forschung nicht nur auf die Analyse von Prozessen und/oder Produkten, sondern auch auf die Beschreibung des von außen beobachtbaren Verhaltens von Fremdsprachenlernenden (etwa in Form von den von ihnen produzierten schriftlichen oder mündlichen Texten) sowie auf die Erklärung der kognitiven Struktur und Dynamik, die dabei zugrunde liegen (vgl. dazu Heine 2005: 163).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, mit welcher komplexen methodologischen Fragen sich die Fremdsprachen(erwerbs)forschung konfrontiert sieht. Ein wichtiges Ziel der Fremdsprachenerwerbsforschung liegt in der „Veränderung konkreter Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ (Bausch/Christ/Krumm 1995: 9). Dies führt zum „Versuch, die Forschungsmethodik so anzulegen, dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung“ (ebd.: 9-10). Genau darum soll es in der vorliegenden Untersuchung gehen: Probleme aus der Praxis werden identifiziert, es wird ein theoretisches Modell zur Förderung der rezeptiven (Fach-)Textkompetenz entwickelt und es wird überprüft, ob dieses aus der Sicht der UT gewinnbringend ist und falls ja, inwiefern.

Das folgende Kapitel bietet einen Abriss über die Methodendiskussion in der deutschen Fremdsprachen(erwerbs)forschung.

### **5.2.2 Methodologie in der empirischen Fremdsprachen(erwerbs)forschung**

Die Durchsicht bestehender deutschsprachiger Fachliteratur zu der Methodologie in der empirischen Fremdsprachen(erwerbs)forschung der vergangenen drei Jahrzehnte hat



ergeben, dass in diesem Forschungsbereich zwar einige Beiträge vorliegen, dass die spezifischen methodologischen Fragestellungen, die die Fremdsprachenforschung mit sich bringt aber noch nicht hinreichend geklärt sind bzw. weiterhin einer Diskussion bedürfen (vgl. dazu Aguado 2000; Riemer 2011). Laut Riemer wird „[i]nnerhalb der deutschen Fremdsprachenforschung [...] der Methodendiskussion und insbesondere der Methodenentwicklung immer noch viel zu wenig Beachtung geschenkt“ (Riemer 2011: 195). Die Autorin hält weiter fest, „dass der engere forschungsmethodische Fachdiskurs auf keine ausgeprägte eigene Tradition zurückgreifen kann und dass MethodenexpertInnen rar sind“ (ebd.).<sup>62</sup> Ausgehend von diesem Informationsstand und wohl wissend, dass qualitative und quantitative Ansätze und Methoden aus anderen Forschungsdisziplinen wie z.B. der Soziologie oder der Psychologie nicht *tale quale* für den Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung übernommen werden können, sondern dass komplexe Gefüge von Lehr- und Lernkontexten vielmehr ein ganz bestimmtes Forschungsdesign erfordern, ist es für die vorliegende Untersuchung unabdingbar, ein spezifisches Forschungsdesign zu entwickeln, dessen Methoden dem empirisch zu untersuchenden Gegenstand so angemessen wie möglich entsprechen sollten (Stichwort: Gegenstandsangemessenheit bei der Methodenwahl – vgl. dazu Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1995: 151).<sup>63</sup> Weil in der vorliegenden Untersuchung ein explorativ-interpretativer Ansatz eingesetzt wird, werden qualitative Daten – anhand qualitativer Verfahren – erhoben. Laut Flick/Kardorff/Steinke hat qualitative Forschung den Anspruch, „Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“

---

<sup>62</sup> Zur Verdeutlichung des Begriffspaares Forschungsmethodologie und Forschungsmethodik soll folgendes Zitat herangezogen werden: „Die Methodologie (griechisch μεθοδολογία, etwa ‚Lehre über die Vorgehensweise‘) ist die Lehre von den wissenschaftlichen Methoden. [...]. Gefragt wird hier nach den Kriterien dafür, welche Methode für eine bestimmte Art der Anwendung geeignet ist, warum eine bestimmte Methode angewandt werden muss oder angewendet wird und keine andere. Die Methodologie ist demnach eine Metawissenschaft und somit eine Teildisziplin der Wissenschaftstheorie“ (Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Methodologie>) [Zugriff am 03.04.2014]. Demgegenüber bezieht sich der Begriff der Forschungsmethoden auf die eingesetzten Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und -interpretation (vgl. dazu Riemer 2014: 16). Bei der Durchsicht der entsprechenden Fachliteratur wird deutlich, dass diese Unterscheidung nicht von allen Autoren stringent vorgenommen wird und die beiden Begriffe manchmal synonym verwendet werden.

<sup>63</sup> Aus dem Dargestellten geht hervor, dass es kein unbestreitbares Forschungsdesign geben kann, dass jede forschungsmethodische Entscheidung unweigerlich Vor- und Nachteile mit sich bringt. Köster wies bereits im Jahr 2000 darauf hin, dass „Lernprozess- und subjektorientierte Forschung [...] voller methodologischer Skrupel erfolgen [sollte], der Einfluss des Erhebungsinstruments auf die Ergebnisse ist immens“ (2000: 41).

(2000: 14).<sup>64</sup> Des Weiteren scheint ein qualitativer Forschungsansatz für die vorliegende Untersuchung auch insofern gerechtfertigt, als dabei das Besondere im Mittelpunkt steht – Probleme also, die in bestimmten Situationen entstehen (vgl. Riemer 2000: 96). Qualitative Daten werden oft als verbale, nicht standardisierte Daten erhoben: „Häufig zum Einsatz gelangen Methoden der mündlichen Befragung mit dem Ziel, möglichst tiefgründige Daten zu gewinnen, die Einsicht in Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer(innen) ermöglichen“ (Riemer 2014: 22; vgl. dazu auch Beyer 2005: 18). Weiterhin weist Riemer darauf hin, dass es „aus forschungsökonomischen Gründen [...] selten möglich [ist], größere Probandengruppen zu erfassen, so dass qualitative Forschungen zumeist in Form von Fallstudien organisiert sind“ (ebd.). Es geht also nicht darum, universale Gültigkeit von Handlungsweisen anzunehmen, sondern lokale Handlungsweisen zu untersuchen.

#### **5.2.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze**

Was die Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze betrifft, ist festzuhalten, dass „eine gemeinsame Nutzung der herkömmlichen Kriterien quantitativer Forschung [...] aus der Perspektive qualitativer Ansätze deren Spezifika nicht hinreichend berücksichtigen [kann]“ (Schmelter 2014: 35; vgl. dazu auch Flick 2012: 509). Laut Schmelter bestehen jedoch übergreifende Gütekriterien, welche für VertreterInnen beider Forschungsrichtungen gelten (ebd.). Neben der bereits erwähnten Gegenstandsangemessenheit bei der Methodenwahl, ist in diesem Zusammenhang auf ein weiteres zentrales Kriterium hinzuweisen, nämlich auf das Kriterium der Nachvollziehbarkeit (bei Aguado 2000: 122 auch *Intersubjektivität* bzw. *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* genannt), welches nun erläutert werden soll.

Nach Schmelter beruht das Kriterium der Nachvollziehbarkeit auf der „erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämisse, dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv, sondern durch gemeinschaftlich

---

<sup>64</sup> Die an dieser Stelle denkbare Diskussion quantitativer Verfahren (wie z.B. der Erhebung von Daten anhand eines Tests und der Überführung der Daten in Zahlen) würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit insofern sprengen als ihnen bei dem Forschungsprojekt keine tragende Rolle zukommt, denn es wird bspw. nicht von einer Normierung bzw. universalen Gültigkeit von Handlungsweisen ausgegangen. Dazu kommt, dass bei der Untersuchung von gerade drei Fällen als Forschungspopulation keine statistisch aussagekräftigen Daten erhoben werden könnten (vgl. dazu Kapitel 5.2.2.2 zum Forschungsdesign und Kapitel 5.3.1.2 zur Beschreibung der UntersuchungsteilnehmerInnen).

diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt wird“ (ebd.). Fundamental wichtig dabei ist, dass die Datenerhebungsverfahren nachvollziehbar sind (vgl. dazu Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1995: 151). Bei der Untersuchung von Lernprozessen gibt es natürlich unzählige Variablen, wie z.B. die Lehrperson. Man könnte sich in diesem Zusammenhang etwa die Frage stellen, wie es um den Einfluss des Lehrenden auf den Fremdsprachenerwerbsprozess der Lernenden steht oder inwiefern die Lehrperson das Verhalten der Lernenden steuert. Hier rückt also die Rolle der Lehrperson in den Vordergrund. Königs (2000: 57) weist auf folgendes Problem hin: „aus untersuchungsmethodischen Gründen nur schwer – wenn überhaupt – ist der Nachweis zu führen, in welchem Ursache-Wirkungszusammenhang lehrerseitige Maßnahmen, das gesamte Unterrichtsgeschehen, Sprachproduktion und tatsächlicher Spracherwerb stehen“. Dazu auch Aguado (2000: 121): „Somit wird bereits auf der Ebene der theoretischen Vorannahmen, der entwickelten Forschungsfragen und des gewählten methodologischen Ansatzes eine spezifische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand eingenommen (vgl. dazu u.a. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996a, b). Eine strikte Objektivität in der empirischen Fremdsprachenforschung ist deshalb eine Illusion, wie Aguado (2000: 122) bestätigt:

Was bestenfalls erreicht werden kann, ist Intersubjektivität, d. h. die Ermöglichung der Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der jeweiligen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, des methodologischen Vorgehens, der Analyse und Interpretation der Daten. Nachvollziehbarkeit ist somit ein wesentliches und von den Forschenden einzuhaltendes Gütekriterium jeglicher empirischer Forschung, über dessen Einhaltung letzten Endes allerdings die Rezipienten entscheiden.

Ein weiteres wichtiges Kriterium ist das Prinzip der Offenheit, welches gewährleisten soll, dass „der beobachtende Zugang zu einem Erkenntnisgegenstand bzw. einem Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“ (Schmelter 2014: 42). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist dieses Kriterium mit besonders großen Herausforderungen verbunden, weil ich mich gleichzeitig in der Rolle der Dozentin, welche von einem theoretischen Modell für die Inszenierung von Lehr- und Lernprozessen ausgeht, und der Forscherin befinde, welche die Umsetzung dieses Modells aus der Sicht der UntersuchungsteilnehmerInnen erhebt, analysiert und interpretiert. Basierend auf diesen Überlegungen, ist es an dieser Stelle erforderlich, weitere zentrale Gütekriterien für den in der vorliegenden Untersuchung zur

Anwendung kommenden qualitativen Forschungsansatz anzufügen. Zum einen ist dabei das Prinzip der Flexibilität zu nennen, welches sich aus dem Prinzip der Offenheit ableiten lässt, denn „[a]ufgrund von Erkenntnissen, die im Laufe des Forschungsprozesses gewonnen werden, kann es notwendig werden, z.B. die eingesetzten Instrumente der Datenerhebung und -analyse zu verändern“ (ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass im vorliegenden Untersuchungskontext die Kognitionen der UT im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, ist auch das Prinzip der Kommunikation von größter Bedeutung. Denn durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven kann ein genaueres Bild der komplexen Zusammenhänge entstehen (vgl. ebd.). Die Kommunikation des Forschers mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten wird laut Flick (2012) zum „expliziten Bestandteil der Erkenntnis“ (29) und wird deshalb nicht als Störvariable betrachtet (ebd.). Dies führt zum Prinzip der Reflexivität, bei dem „der bewusst herbeigeführte Einbezug der Subjektivität von Forschenden und Forschungspartnern“ (Schmelter 2014: 42) im Vordergrund steht. Die Reflexionen des Forschers über sein Handeln werden zu Daten, die in „die Interpretationen einfließen und in Forschungstagebüchern oder Kontextprotokollen dokumentiert“ werden (Flick 2012: 29).

Schließlich ist auch darauf hinzuweisen, dass eine zeitgebundene Komponente unterlegt wird, „die sich darin ausdrückt, dass zu untersuchende Probleme und zu entwickelnde Lösungen in ihren jeweiligen zeitlichen [...] Kontext einzuordnen und darin zu beschreiben [...] sind“ (Flick 2012: 37). Das vorliegende Forschungsprojekt zeichnet sich also durch die Analyse konkreter Fälle in ihrer zeitlichen und lokalen Besonderheit aus und setzt an den Äußerungen der UT in ihrem (alltäglichen) unterrichtlichen Kontext an. Laut Riemer/Settinieri (2010: 767) sollte das Untersuchungsfeld so weit wie möglich „natürlich belassen“ sein, das heißt, dass die „Daten aus dem Kontext real stattfindenden Fremdspracheunterrichts zu gewinnen [sind] und nicht in speziell eingerichteten laborähnlichen Handlungsräumen mit je eigenen Konstellationen“ (vgl. dazu Kapitel 5.2.3.3). Ferner sollen die UntersuchungsteilnehmerInnen dabei selbst zu Wort kommen können (vgl. dazu Schmelter 2014: 41). Da das Hauptinteresse der vorliegenden Studie in der Erforschung von Kognitionen zu Lehr- und Lernprozessen im gesteuerten Fremdsprachenerwerb liegt, bestehen die Daten in erster Linie aus in Lehr- und Lernsituationen erhobenem Material (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.3 und entsprechende Unterkapitel).

### 5.2.2.2 Warum ein Mehrmethoden-Design?

Die Überlegung, dass der Facettenreichtum eines Individuums nicht angemessen durch lediglich ein Verfahren (z.B. ein Interview) erfasst werden kann, legt ein Mehr-Methoden-Design nahe. Denn der Gebrauch mehrerer Methoden stärkt die innere Validität einer Studie, indem unterschiedliche Datensets aus dem gleichen Feld verwendet werden, die neben der Analyse spezifischer Gegenstände die gegenseitige Überprüfung der Analyseresultate ermöglichen (vgl. dazu Riemer/Settinieri 2010: 768; Aguado/Riemer 2001: 247). Henrici postuliert in diesem Zusammenhang Folgendes:

Es sollten möglichst viele Daten aus unterschiedlichen Quellen benutzt werden, um den zu untersuchenden Gegenstand möglichst vielfältig angehen, „einkreisen“ zu können, um die entsprechenden Analysen und Interpretationen aus verschiedenen Perspektiven gleichzeitig abzusichern (2000: 32).

Laut Riemer (2014) sind die wichtigsten Datenerhebungsverfahren in der empirischen Fremdsprachen(erwerbs)forschung die folgenden:

- schriftliche Befragung (Fragebogen);
  - mündliche Befragung (Interviews, Gruppendiskussionen);
  - Beobachtung (insbesondere Unterrichtsbeobachtung);
  - Introspektion von Kognitionen (z.B. introspektives Interview, Retrospektion, Lautes-Denken-Protokoll; Lerntagebuch);
  - Tests (z.B. Sprachtests und psychologische Tests).
- (Ebd.: 18).

An dieser Stelle sei vorwegzunehmen, dass die oben genannten Datenerhebungsverfahren (Unterrichts-)Beobachtung bzw. Tests für die vorliegende Untersuchung nicht in Frage kommen, weil weder ein beobachtbares unterrichtliches Geschehen noch von außen messbare sprachliche Leistungen als Forschungsinteressen in den Blick genommen werden.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt vielmehr darin, ein Modell zur Förderung der rezeptiven Fachtextkompetenz in einem ganz spezifischen Kontext zur Anwendung zu bringen und die Wahrnehmung bzw. Beurteilung dieses Modells seitens der Studierenden zu erheben.

Verfeinert dargestellt wird das Forschungsinteresse anhand der im Folgenden umrissenen Bereiche A, B, C und D, welche die jeweiligen Forschungsfragen enthalten (vgl. dazu bes. Kapitel 5.1). Zur Erhebung der Kognitionen der UT bezüglich der Fassung des Begriffs „Textkompetenz“ bzw. der Bedeutung einzelner Teilkompetenzen bei der Rezeption eines Fachtextes (Bereich A) sowie der Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft (Bereich D) liegen Methoden der schriftlichen bzw. mündlichen Befragung nahe (bspw. Fragebögen und Formen des Interviews). Des Weiteren werden diese Methoden auch zur Erhebung der Kognitionen bezüglich methodisch-didaktischer Maßnahmen (Bereich C) verwendet. Ein schriftlicher Fragebogen, der zu Beginn der Studie eingesetzt wird, kann z.B. ein genaueres Bild zum Stand der Kognitionen der UT zu diesem bestimmten Zeitpunkt liefern. Anhand eines Interviews, welches am Ende der Studie eingesetzt wird, wird erneut auf die im Fragebogen aufgeführten Fragenbereiche Bezug genommen. Dadurch kann erhoben werden, ob – und falls ja – inwiefern sich diese Kognitionen von den im Fragebogen formulierten Kognitionen unterscheiden. Der Einsatz dieser Verfahren scheint nicht nur eine Präzisierung bzw. Vertiefung der Einsicht in Kognitionen zu erlauben, sondern bis zu einem gewissen Grad auch ein Sichtbarmachen der Veränderung von Kognitionen (Vorstellungen und Wahrnehmungen).

Hinsichtlich der Kognitionen zur Entwicklung der rezeptiven Textkompetenz in der Fremdsprache und den damit verbundenen Herausforderungen (Bereich B), liegen introspektive Verfahren nahe. Solche Verfahren erlauben eine gewisse Einsicht in die Veränderung von Kognitionen (Vorstellungen und Wahrnehmungen) der UT – im vorliegenden Fall – bei der Rezeption von Fachtexten, sei dies gleichzeitig zur Ausführung einer Handlung, sei dies rückblickend auf eine bereits ausgeführte Handlung. Dieser Fragebereich (B) wird auch im abschließenden Leitfadenterview wieder aufgenommen. Die einzelnen hier genannten Verfahren passen folglich insofern zusammen, als sie eine differenziertere Erhebung der Kognitionen der UT (zu verschiedenen Zeitpunkten) erlauben. Das Miteinander-in-Beziehung-Setzen dieser erhobenen Momentaufnahmen kann womöglich auch Entwicklungen, die sich im Laufe der Untersuchung ergeben können, abzeichnen.

Aufgrund der Tatsache, dass in der vorliegenden Untersuchung Verfahren der schriftlichen und mündlichen Befragung sowie der Introspektion eine zentrale Rolle spielen, wird diesen nachfolgend als Überblick jeweils ein separates Kapitel gewidmet.

#### **5.2.2.2.1 Schriftliche Befragung – Fragebogen**

Laut Daase *et al.* (2014: 103) erfolgt die Datengewinnung bei Befragungen durch „Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen, wobei es jeweils zahlreiche Varianten gibt“. Allen gemein ist die Tatsache, dass es sich um ein planmäßiges Vorgehen handelt, bei dem die UntersuchungsteilnehmerInnen durch gezielte Fragen zu verbalen Reaktionen veranlasst werden (vgl. dazu Merten/Teipen 1991: 110). Da für den vorliegenden Kontext zunächst die schriftliche Befragung anhand eines Fragebogens im Vordergrund steht, soll nun genauer darauf eingegangen werden. Daase *et al.* (2014: 103) machen darauf aufmerksam, dass Fragebögen als *Paper-and-pencil*-Version oder elektronisch vorliegen können. Hinsichtlich der Strukturiertheit einer Befragung wird zwischen offenen Fragen, bei denen es keine feststehenden Antwortkategorien gibt und geschlossenen Fragen, bei denen sich die Befragten entweder für eine Antwort oder für mehr als eine Antwort aus einer geschlossenen Anzahl von Möglichkeiten entscheiden, unterschieden. Weiterhin gibt es halboffene Fragen, welche „vorgegebene Antwortkategorien sowie die zusätzliche Möglichkeit einer freien Antwort“ aufweisen (ebd.: 103-104). Die verschiedenen Fragetypen bringen Vor- und Nachteile mit sich. Offene Fragen, welche zu einer bestimmten Tiefe der Daten beitragen können, da keine Antwortmöglichkeit ausgeschlossen wird, sind dann angemessen, wenn „im Vorfeld der Untersuchung nicht klar ist, was die Befragten antworten könnten“ (ebd.: 104). Nachteile von offenen Fragen können darin gesehen werden, dass Unterschiede in der Artikulationsfähigkeit der Befragten bestehen können (ebd.). Ferner sind offene Fragen mit einem hohen Auswertungsaufwand verbunden und die Antworten sind schwer vergleichbar (vgl. dazu Beywl/Schepp-Winter 2000: 51). Vorteile von geschlossenen Fragen liegen darin, dass die Antworten leicht zu erfassen und auszuwerten sind (ebd.). Weiterhin ist die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Befragten weitgehend gegeben (ebd.). Geschlossene Fragen bergen aber die Gefahr, dass sich der/die Befragte in einer vorgegebenen Antwort nicht wiederfindet und deshalb eine auf ihn/sie nicht zutreffende Antwort oder gar keine Antwort gibt (vgl. dazu Daase *et al.* 2014: 104). Dafür

stellen geschlossene Fragen „geringere Anforderungen [...] an das Ausdrucksvermögen der Befragten [...] und sind ferner auch deutlich schneller auszuwerten“ (ebd.; vgl. dazu auch Riemer/Settinieri 2010: 773). Was halb offene Fragen betrifft, ermöglicht die zusätzliche Kategorie („Sonstiges“) die Überprüfung, ob die Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Frage umfassend waren (vgl. dazu Beywl/Schepp-Winter 2000: 51). Ein Nachteil liegt aber in der Aufweichung der Standardisierung des Fragebogens (vgl. ebd.). Abschließend kann gesagt werden, dass schriftliche Befragungen mittels Fragebogen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen oder aber beschreibend bzw. bewertend zum Einsatz kommen können (vgl. dazu Daase *et al.* 2014: 105). Fragebogenitems können als Frage oder als Statement formuliert werden. Wichtig dabei ist, dass die Fragen verständlich sind und dass die Befragten nicht in ihrem Antwortverhalten beeinflusst werden (vgl. dazu Riemer/Settinieri 2010: 774). Aus diesem Grund ist eine Pilotierung des Befragungsinstrumentes sinnvoll und angemessen (ebd.). In Kapitel 5.2.3.1 wird beschrieben, welche Ziele mit dem in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Fragebogen erreicht werden sollen.

#### **5.2.2.2 Mündliche Befragung – Leitfadeninterview**

Nach Riemer/Settinieri (2010: 773) enthalten Interviews „prototypisch eher offene Fragen, die der Hypothesengenerierung dienen sollen und die qualitativ analysiert werden, auch wenn die Form von Interviews grundsätzlich wiederum von offen/narrativ über semistrukturiert bis zu geschlossen reichen kann“. Ein Vorteil dieser Verfahren liegt darin, dass „Mündlichkeit für viele [...] Befragte einfacher als Schriftlichkeit ist, klärende Nachfragen beiderseits möglich und die Befragten aufgrund der kommunikativen Gesprächssituation in der Regel motivierter sind“ (ebd.). Für die Vorbereitung und Durchführung qualitativer Interviews finden sich folgende Kernpunkte, die zu beachten sind:

- Prinzip Kommunikation: Der Zugang zu den Sinnzuschreibungen der Erzählerpersonen erfolgt in einer Kommunikationssituation;
- Prinzip der Offenheit: Da der Sinn der Interviewten ein anderer sein kann als jener der Forschenden, muss den Interviewten ein offener Äußerungsraum angeboten werden, in dem sie ihre Inhalte in der ihnen eigenen Art und Weise ausdrücken können;



- Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme: Die von der Forscherperson angenommene Normalität darf nicht auf die Erzählperson übertragen werden. Die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme ist grundlegend für die Interviewsituation;
  - Prinzip der Reflexivität: Die interviewende Person reflektiert den eigenen Part im situativen Verstehensprozess während des Interviews ebenso wie die Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Analyse.
- (Vgl. Helfferich 2014: 24; Daase *et al.* 2014: 110).

Laut Daase *et al.* (2014: 111) ist das semistrukturierte Interview „die am häufigsten vorkommende Interviewform in den angewandten Sprachwissenschaften und verbindet zwei Extreme miteinander: Ein vorab erstellter Interviewleitfaden gibt Struktur und Richtung des Interviews vor, das aber dennoch Raum bietet für offene Erzählungen“. Ein Vorteil dieser Methode wird darin gesehen, dass „der konsequente Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und dass sie durch die Fragen Struktur gewinnen“ (Flick 2012: 224). Leitfaden-Interviews kommen meist dann zum Einsatz, wenn es darum geht, konkrete Aussagen über einen Gegenstand zu erhalten (ebd.). Flick weist jedoch darauf hin, dass das generelle Problem erzählungsgenerierender Interviews darin liegt, „dass manche Menschen größere Schwierigkeiten haben zu erzählen als andere“ (ebd.). Der Interviewer sollte deshalb darauf achten, dass ein Befragter/eine Befragte Situationen nicht bloß benannt, sondern erzählt. Dies setzt ein sorgfältiges Training des Interviewers voraus. Laut Daase *et al.* (2014: 111) „sollte die erste Fassung des Leitfadens in zwei bis drei Probeinterviews getestet und überarbeitet werden“ (vgl. dazu Kapitel 5.2.3.5). Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass „Antworten auf Fragebogen- und Interviewfragen [...] immer durch das Selbstbild der Versuchsperson, Annahmen über Erwartungen und soziale Erwünschtheit [...] geprägt [sind]“ (Heine 2013: 15). Solche Daten können daher „interessante Informationen über Wissensbestände, generellen Strategiegebrauch etc. liefern, sind allerdings nicht dazu geeignet, individuelle mentale Prozesse abzubilden“ (ebd.).

Der Einsatz des Leitfadeninterviews im Rahmen der vorliegenden Untersuchung scheint deshalb geeignet zu sein, weil dadurch ermöglicht wird, dass die UT – lediglich durch die Leitfragen angeleitet – individuell über ihre Kognitionen Auskunft geben können. Dieses Vorgehen kann demnach einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der in der vorliegenden

Untersuchung angestrebten Ziele der Lernerzentriertheit und der Verbalisierung der subjektiven (Innen-)Sicht leisten. Abgesehen wird deshalb sowohl von einer offenen Form des Interviews – da im Vordergrund der Fragestellung bspw. nicht die ausführliche Erzählung der schulischen und akademischen Biographie steht (vgl. dazu Flick 2012: 229; Daase *et al.* 2014: 111) – als auch von einer geschlossenen Form des Interviews, da diese wenig Raum für die Verbalisierung nicht erwarteter Kognitionen zuließe.

Von dem Verfahren der Gruppendiskussion wird in der vorliegenden Untersuchung deswegen abgesehen, weil „die Nachzeichnung der sozialen Dynamik der Meinungsbildung in Gruppen“ (Flick 2012: 257) – welche dieses Verfahren ermöglicht – nicht relevant ist. Hierzu soll noch angefügt werden, dass bei einem solchen Verfahren die Steuerung zur Einbeziehung aller TeilnehmerInnen als problematisch einzuschätzen wäre. Das bedeutet, dass nicht kontrolliert werden könnte, inwieweit gewisse TeilnehmerInnen in der Diskussion dominieren und inwieweit sich andere TeilnehmerInnen weitgehend aus der Diskussion heraushalten (vgl. ebd.).

#### **5.2.2.2.3 Introspektive Verfahren**

Anhand eines Abrisses wird zunächst die Entwicklung des Begriffs der introspektiven Verfahren aufgezeigt. Daraufhin werden die Methoden des Lauten Denkens und der Retrospektion genauer erklärt – Verfahren, welche für die vorliegende Untersuchung herangezogen werden. Es wird auch begründet, inwiefern diese Wahl als gerechtfertigt erscheint.

Gemäß Nunan gehen frühe introspektive Untersuchungen auf die Erhebung von freien Assoziationen zurück, in welchen UntersuchungsteilnehmerInnen gebeten wurden, spontan zu sagen, was ihnen zu einem bestimmten Stimulus einfällt (vgl. dazu Nunan 1992). Ein weiteres Anwendungsfeld fanden introspektive Vorgehen bei der Untersuchung von Buehler (1951), bei der den UntersuchungsteilnehmerInnen ein Satz vorgelesen wurde und diese so schnell wie möglich angeben sollten, ob sie den Satz verstanden haben oder nicht. Das Problem bei diesen in behavioristischen Forschungsrichtungen angesiedelten Verfahren liegt jedoch darin, dass sie sich nicht eigneten, Aussagen darüber zu machen, welche mentalen Prozesse diesen Handlungen zugrunde liegen. Denn es war nicht möglich zu erfahren, anhand von welchen kognitiven

Operationen die UT zum Schluss gekommen sind, dass sie einen Satz verstanden haben bzw. dass sie einen Satz nicht verstanden haben. Die darauffolgende, im Rahmen der Weiterentwicklung der Forschung naheliegende, Forderung nach introspektiven Verfahren zur Erhebung von emotionalen und kognitiven Zuständen/Prozessen (engl. *mentalist data*) geht auf Cohen/Hosenfeld (1981) zurück (vgl. dazu Aguado 2004: 24). Huber/Mandl bezeichnen diesen Wechsel des Analysefokus als die Verschiebung der UntersuchungsteilnehmerInnen von „behavioralen Erkenntnisobjekten“ zu „epistemologischen Erkenntnissubjekten“ (1982: 11). Laut Aguado (2004) ist Introspektion ein „Sammel- bzw. Oberbegriff für all diejenigen Verfahren, bei denen die untersuchten Personen sich selbst beobachten, in sich selbst hineinsehen, über interne Zustände oder Prozesse nachdenken und darüber Auskunft erteilen“ (ebd.: 26; vgl. dazu auch Heine/Schramm 2007: 167). Eine Übersicht über die Einordnung des Begriffs Introspektion liefert Heine (2005). Sie unterscheidet drei Auffassungen, wobei sie sich selber der ersten anschließt. Im Folgenden werden diese drei Auffassungen wörtlich wiedergegeben:

- Nach einem breiten Verständnis werden unter Introspektion alle Selbstaussagen von Probanden verstanden, die unabhängig vom Erhebungszeitpunkt darüber Auskunft geben, auf welche Art Wissensinhalte mental organisiert sind und in welcher Abfolge Informationen kognitiv verarbeitet werden [...]. Das zentrale Merkmal ist hier, dass die untersuchte Person selbst als Datenquelle fungiert;
- Nach einer zweiten, etwas engeren Auffassung ist mit Introspektion jede Verbalisierung gemeint, die simultan zum Ausführen einer bestimmten Tätigkeit geschieht. Diese wird in metakognitive und nichtmetakognitive Introspektion unterteilt und der Retrospektion gegenübergestellt [...]. In diesem Verständnis wird besonders der Zeitpunkt der Erhebung betont;
- Nach einer dritten, den Begriff noch enger fassenden Position ist unter Introspektion Folgendes zu verstehen: Hier wird nur dann von Introspektion gesprochen, wenn simultan zur Tätigkeitsausführung verbalisiert und eine metakognitive Sicht eingenommen wird, also die eigenen Denkprozesse erklärt und beschrieben werden [...]; (Heine 2005: 166-167).

Laut Riemer/Settinieri (2010: 772) unterstützen unterschiedliche Instrumente die Verbalisierungen der UntersuchungsteilnehmerInnen über ihre selbst beobachteten Gedankengänge. Dies führt uns zur Diskussion der Begriffe Lautes-Denken-Protokoll, Verbalprotokoll und Retrospektion. Es handelt sich dabei um Verfahren, welche laut Heine in der Fremdsprachenforschung am häufigsten zur Abbildung mentaler Prozesse eingesetzt werden (vgl. dazu 2014: 124). Im Folgenden werden die Vor- und Nachteile jedes Verfahrens vorgestellt und dessen Potenzial für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen ergündet.

#### **5.2.2.2.3.1 Lautes-Denken-Protokoll**

Gemäß Heine (2005: 166) wird „Lautes Denken [...] in den meisten Fällen unter dem Oberbegriff Introspektion eingeordnet. Über die Bedeutung dieses Begriffs herrscht jedoch keineswegs Einigkeit“. Eine Übersicht über die historische Entwicklung des Begriffs (engl. *Verbal Reports* oder *Think-Aloud Protocols*) liefern Ericsson/Simon (1993). Laut Heine findet diese Methode in der Fremdsprachenforschung „erst seit wenigen Jahrzehnten Verwendung und wird vorrangig dazu verwendet, um kognitive Strategien beim Lesen und Verstehen von Texten, beim Schreiben, Übersetzen und Testen zu untersuchen“ (2005: 164).<sup>65</sup> Das Laute Denken ist für die vorliegende Untersuchung insofern relevant, als mit diesem Verfahren bis zu einem gewissen Grad erhoben werden kann, was im Innern der UT (in kognitiver und affektiver Hinsicht) abläuft, wenn sie einen in deutscher Sprache verfassten Fachtext lesen. Was bei dem Lauten Denken jedoch zu kurz kommt, ist die Formulierung von metakognitiven Gedanken. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Nachteil, weil die metakognitiven Verbalisierungen der UT darin eben auch eine zentrale Rolle spielen.

---

<sup>65</sup> An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass *Think-Aloud Protocols* (TAPs) nicht nur in der Fremdsprachenforschung, sondern auch in der empirischen Übersetzungsforschung eine wichtige Rolle spielen (vgl. dazu bspw. Krings (1986) und Lörcher (1992) im deutschsprachigen Forschungsraum). Der Einsatz dieser Methode in der Übersetzungsforschung beruht auf der Annahme, dass das, was in den Köpfen der Übersetzer vorgeht, während sie übersetzen, entscheidend für das Verständnis einer Übersetzung ist (vgl. dazu Bernardini 2001). Dieses Verständnis wird demzufolge nicht allein von der Analyse eines Endprodukts – dem übersetzten Text – abgeleitet, sondern auch von während des Übersetzungsprozesses verbalisierten (erfolgreichen) Strategien sowie von auftretenden Problemen (vgl. ebd.).

Nach Heine/Schramm (2007: 173) bezeichnet Lautes Denken „die simultane Verbalisierung einer Person von Gedanken, auf die sie während einer bestimmten Tätigkeit ihre Aufmerksamkeit richtet, ohne dass gezielt metakognitive Gedankeninhalte stimuliert werden“. Die Untersuchungsperson wird dabei gebeten, „ihre Gedanken frei und ungefiltert wiederzugeben“ (Riemer/Settinieri 2010: 773). Diese Verbalisierungen werden als Audio- oder Videoaufzeichnung festgehalten, „woraus dann in einem interpretatorischen Prozess auf die kognitiven Prozesse (und ggf. auch Emotionen) der Versuchsperson während der Tätigkeit rückgeschlossen wird“ (Heine 2014: 124). Lautes-Denken-Protokolle erfolgen also simultan zu der Ausführung der fokussierten Handlungen und Problemlöseprozesse. Der Untersuchungsleiterin kommt dabei (lediglich) die Funktion der Initiierung und Aufrechterhaltung des Lauten Denkens zu (vgl. dazu Riemer/Settinieri 2010: 773).

#### **5.2.2.2.3.2 Verbalprotokoll**

Eine weitere Form introspektiver Daten stellen die Verbalprotokolle dar. Es handelt sich dabei ebenfalls um die Verbalisierung von Denkhandlungen, die simultan zu einer bestimmten Tätigkeit stattfinden (vgl. dazu Heine 2005: 168). Während bei den Lautdenkprotokollen jedoch keine metakognitiven Gedanken stimuliert werden, können die ausgesprochenen Gedanken bei einem Verbalprotokoll verschiedene Formen von Kognitionen – also auch metakognitive Äußerungen mit einschließen (ebd.: 169). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wird das Verfahren des Verbalprotokolls verwendet, weil bei dem introspektiven Verhalten der UntersuchungsteilnehmerInnen – im Gegensatz zum Lautes-Denken-Protokoll – durchaus auch metakognitive Verbalisierungen erwünscht sind. Dies ist bspw. bei dem Verbalisieren der Verwendung von Strategien zur Texterschließung von besonderer Relevanz.

#### **5.2.2.2.3.3 Retrospektion**

Introspektion und Retrospektion sind laut Heine keine entgegengesetzten Begriffe: „Retrospektion bezieht sich lediglich auf den Erhebungszeitpunkt und bezeichnet eine Form von Introspektion, bei der die untersuchte Person nachträglich ihre Gedanken während eines bestimmten Zeitpunkts benennt“ (2005: 169).

UntersuchungsteilnehmerInnen werden also gebeten, ihre Gedanken während des Ausübens einer bestimmten Handlung zu erinnern und zu verbalisieren. Dies kann auch mit medialer Unterstützung (z.B. Vorspielen einer spez. Unterrichtssequenz) geschehen (vgl. dazu Riemer/Settinieri 2010: 773). Der Einsatz von medialer Unterstützung bei dem Verbalisieren einer zeitlich versetzten Handlung wird *Stimulated Recall*, im Deutschen auch Lautes Erinnern genannt (Heine 2014: 128). Diese Art von gelenkter Retrospektion kann „unmittelbar im Anschluss an das Primäreignis durchgeführt werden“ (Aguado 2004: 34).

Vorteile von retrospektiven Verfahren liegen zunächst darin, dass „mit ihrer Hilfe auch kognitive Aktivitäten untersuchbar werden, die nicht verlangsamt ausgeführt werden können oder bei denen der Lösungsweg so kurz ist, dass er nicht simultan verbalisiert werden kann“ (Heine 2005: 170). Ferner ermöglichen solche Verfahren ganz allgemein „Aufschlüsse über das sprachliche Wissen von L2-Lernern, über ihre strategische Kompetenz sowie über ihre Wahrnehmungen und Einstellungen hinsichtlich der Zielsprache und ihres eigenen Lernprozesses“ (Aguado 2004: 35). Somit wird die Subjektzentriertheit garantiert (Stichwort: Menschenbildannahme des FST; epistem. Subjektmodell). Diese Subjektzentriertheit ist für den Kontext der vorliegenden Untersuchung von großer Bedeutung, steht denn die subjektive (Innen-)Sicht auf die Entwicklung der Textkompetenz der UntersuchungsteilnehmerInnen im Zentrum des Interesses. Als retrospektives Verfahren wird dabei eine schriftliche Form der Retrospektion, nämlich die des Retrospektionsprotokolls, verwendet (vgl. dazu Kapitel 5.2.3.2). Dieses Verfahren kommt auch in Kursišas Untersuchung (2012), bei der die Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE ins Blickfeld genommen wird, zur Anwendung.

Abschließend soll an dieser Stelle Raum für kritische Überlegungen hinsichtlich der verschiedenen Formen der Introspektion gegeben werden, denn laut Heine (2014: 129) ist die Methodik der Introspektion „störanfällig“. Zunächst ist hierbei der Faktor Zeit zu nennen. Diesbezüglich ist zu vermerken, dass „Menschen nur begrenzt Einblick in ihr eigenes Vorgehen haben und desto eher zu Interpretationen tendieren, je mehr Zeit zwischen Tätigkeit und Bericht verstreicht“ (Heine/Schramm 2007: 167). Ferner kann durch introspektive Verfahren keine valide Abbildung kognitiver Prozesse erreicht werden, denn Individuen „können bei der Bewältigung einer kognitiven Anforderung nur solche Gedanken verbalisieren, die ihnen bewusst sind. Viele Kognitionen, die einen

Einfluss auf das Verhalten haben, sind jedoch automatisiert und werden deshalb nicht bewusst ausgeführt“ (Heine 2005: 173). Dies ist besonders der Fall bei „routinierten, hoch automatisierten Prozessen“, bei denen „der Zugang zu den eigenen Kognitionsinhalten nicht gegeben [ist]“ (Aguado 2004: 27).

Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass „[d]ie Qualität von Lautdenkdaten [...] sehr leicht durch Aufgabentyp, Stimulus, Erhebungssituation und die Interaktion zwischen Forscher und Proband zu beeinflussen [ist]“ (Heine 2005: 171). Konsequenz ist, dass introspektive Verfahren so eingesetzt werden sollten, dass sie andere Datenerhebungsinstrumente ergänzen „und auf diese Weise eine Perspektivenvielfalt ermöglichen, die eine bestmögliche Annäherung an den Untersuchungsgegenstand bietet“ (Flick 1995: 250-251; vgl. dazu auch Aguado 2004: 26). In diesem Sinn werden in der vorliegenden Untersuchung – wie bereits erwähnt – Mehrfachmethoden und -daten verwendet, um auf diese Weise der Komplexität des Fremdsprachenerwerbsprozesses gerechter zu werden. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Triangulation – einem Begriff, welchem nun weitere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

### **5.2.2.3 Triangulation**

Aguado (2014: 47) definiert die Forschungsstrategie der Triangulation folgendermaßen:

Triangulation ist die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können.

Die beiden wichtigsten Funktionen der Triangulation liegen laut Aguado einerseits in der Validierung bereits vorhandener Daten und/oder Ergebnisse sowie in der systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten (vgl. dazu Aguado 2014: 50; Aguado/Riemer 2001). Gerade Letzterem kommt in der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle zu, weil es dabei darum geht, anhand der Analyse und Interpretation von Daten, welche zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden, eine gewisse Breite und Tiefe im methodischen Vorgehen zu erreichen (vgl. dazu Flick 2012: 520). Riemer/Settinieri (2010: 768) weisen auf den zentralen Aspekt hin, „dass die

triangulierten Daten tatsächlich einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand betreffen [sollen]; der Einsatz unterschiedlicher Datensätze ist per se noch keine Triangulation“.

Eine Möglichkeit der Triangulation in der qualitativen Forschung besteht darin, dass am Einzelfall angesetzt wird (vgl. Flick 2012: 44). Dabei können dieselben Personen, die interviewt werden, bspw. auch einen Fragebogen ausfüllen. Die dadurch erhaltenen Antworten auf die Fragen „werden miteinander verglichen, zusammengeführt und in der Auswertung aufeinander bezogen“ (ebd.: 44). Triangulation kann sich auf „die Verknüpfung verschiedener qualitativer Methoden beziehen [...], sie kann aber auch die Mischung von qualitativen und quantitativen Methoden beinhalten“ (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung liegt die Triangulation von verschiedenen qualitativen Methoden vor. Dabei wird am jeweiligen Einzelfall angesetzt bevor zu vergleichenden bzw. Fall übergreifenden Aussagen übergegangen wird (vgl. dazu ebd.: 96).

Im Folgenden werden die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Verfahren zur Erhebung der Daten genauer beschrieben.

### **5.2.3 Einbettung der Untersuchung in den Forschungskontext**

Die Grundlage für die Erhebung der Daten in der vorliegenden Untersuchung bilden zwei fremdsprachendidaktische Seminare, welche an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto durchgeführt wurden. Das erste Seminar fand in den Fachbereichen Anglistik/Germanistik bzw. Romanistik/Germanistik im Wintersemester unter der Bezeichnung *Didática do Alemão I* und das zweite im Sommersemester unter der Bezeichnung *Didática do Alemão II* (in denselben Fachbereichen) statt. Inhalte und Ziele dieser Seminare liegen darin, die Lehramtsstudierenden mit grundlegendem methodisch-didaktischem Fachwissen auszurüsten und sie so auf das im 2. Masterstudienjahr folgende Referendariat und auf ihre zukünftige berufliche Lehrtätigkeit vorzubereiten.<sup>66</sup> Neben dem theoretischen Wissen, welches sich die Studierenden (bes. anhand der Lektüre und der gemeinsamen Diskussion und Bearbeitung von auf Deutsch verfassten

---

<sup>66</sup> Vgl. dazu die Programme zu den einzelnen Seminaren unter: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr\\_geral.ficha\\_uc\\_view?pv\\_ocorrencia\\_id=349593](https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=349593) und [https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr\\_geral.ficha\\_uc\\_view?pv\\_ocorrencia\\_id=349594](https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=349594) [Zugriff am 29.04.2015].



fachdidaktischen Texten) aneignen sollen, wird auch das lernpraktische Tun anhand von *Microteaching-Sitzungen* gefördert. Deshalb werden die Seminare teilnehmeraktivierend und handlungsorientiert konzipiert. Als übergreifendes Ziel der Ausbildung wird „der selbstständige, reflektierende Praktiker/Experte für das Sprachenlernen, der über die Fähigkeit verfügt, Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Adressatengruppen angemessen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren [...]“ angestrebt (Martinez 2008: 141; Kleppin/Tönshoff 2000: 117; vgl. dazu auch Fußnote 66).

Des Weiteren werden die Studierenden angeleitet, über ihre eigenen Lernprozesse schriftlich und mündlich zu reflektieren und Verantwortung für die Organisation und für die Überwachung des selbsttätigen Lernens zu übernehmen. Darüber hinaus erweitern und vertiefen sie ihr fachliches und (fremd)sprachliches Wissen, welches anhand von fachwissenschaftlichen Texten vermittelt wird (vgl. dazu auch Fußnote 66). Die Seminare erfolgen im Präsenzunterricht. Ergänzend dazu wird mit der Moodle-Plattform gearbeitet. Diese erlaubt es den Studierenden, seminarunabhängig und somit jederzeit sowohl Zugriff zu sämtlichen Materialien zu haben als auch Arbeiten und Dokumente einzureichen und an kollaborativen Handlungen, wie bspw. an der Erarbeitung von Fachglossaren, teilzunehmen (Stichwort: *b-learning*) (vgl. dazu Anhänge zur Struktur der Moodle-Plattform für Didaktik I und II auf separater CD-ROM).

Nachfolgend werden die Datensätze, welche mit unterschiedlichen Verfahren erhoben und ausgewertet wurden, in einer Übersicht aufgezeigt und einzeln besprochen:

Übersicht über die in den fachdidaktischen Seminaren durchgeführte Untersuchung			
Zeitlicher Rahmen			
Am Anfang des 1. Semesters (September)	im Laufe des 1. Semesters	im Laufe des 2. Semesters	Am Ende des 2. Semesters (Juni)
<b>Datensatz 1</b>	<b>Datensatz 2 (Daten aus dem Seminar)</b>		<b>Datensatz 3</b>
Schriftliche Befragung (Fragebogen)	zwei Lektüreaufgaben mit Retrospektionsprotokoll; Verbalprotokoll	zwei Lektüreaufgaben mit Retrospektionsprotokoll; Verbalprotokoll	Leitfadeninterview

Tab. 5: Übersicht über die verwendeten Verfahren zur Erhebung von Daten

### 5.2.3.1 Fragebogen zu Beginn der Untersuchung

In der ersten Seminarsitzung wurde den UT ein Fragebogen (vgl. Anhang 2)<sup>67</sup> vorgelegt, mit dem Ziel, Informationen zu ihrer Sprachlernbiografie sowie zu ihren Erfahrungen im Umgang mit (akademischen) Texten in der Fremdsprache Deutsch, zu erhalten. Des Weiteren wurde anhand von konkreten Fragen in den Blick genommen, wie die UT mit dem Begriff der „Textkompetenz“ (portug. *competência textual*) umgehen. Der Fragebogen wurde den Studierenden in ihrer Erstsprache (Portugiesisch) ausgehändigt und es stand ihnen offen, ob sie ihn in der L1 oder in der L2 beantworten wollten. Mit diesem Vorgehen sollte zum einen garantiert werden, dass die UT die Fragen genau verstanden und zum anderen sollte verhindert werden, dass der Gehalt der Antworten aufgrund von möglichen Schwierigkeiten bei der Formulierung in der Fremdsprache beeinträchtigt würde. Insgesamt umfasst der Fragebogen sechs Fragenkomplexe.

Die ersten vier Fragenkomplexe beinhalten Fragen zu sprachlernbiografischen Hintergründen der UT und dienen ihrer Charakterisierung. Zu den Daten gehören Informationen wie Alter, Sprachenkenntnisse, schulische und akademische Ausbildung

<sup>67</sup> Die Dokumente, welche den UT im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in portugiesischer Sprache vorgelegt wurden, erscheinen im Anhang in der ins Deutsche übersetzten Version.

im Allgemeinen (Schultyp: Sekundarschule; Deutsche Auslandsschule; Internationale Schule), die Anzahl der Jahre, in denen die UT in ihrer Schulzeit Deutsch lernten, und sprachpraktische Ausbildung im Konkreten (Anzahl der Wochenstunden, in denen sie Deutschunterricht hatten und die Frage nach einem in diesem Unterricht (kurstragend) benutzten Lehrwerk).<sup>68</sup> Eine weitere Frage widmet sich der Erfahrung der UT im deutschsprachigen Raum. Fragen zum gleichen Unterthema wurden in einem Frageblock gestellt, um den Eindruck von Unordnung zu vermeiden (vgl. dazu Daase *et al.* 2014: 108). Der Anfang wurde „leicht und angenehm“ gestaltet, deshalb stehen die Fragen zur Person zu Beginn der Befragung (vgl. dazu ebd.). Diese Fragenkomplexe enthielten geschlossene bzw. halb standardisierte Fragen, welche lediglich eine kurze Antwort verlangten.

Die beiden letzten Fragenkomplexe beinhalten spezifischere Fragen, die mit dem Begriff der Textkompetenz und Textsorte bzw. mit Erfahrungen zur Textarbeit im universitären Unterricht zu tun haben. Dabei standen z.B. folgende offene Fragen im Zentrum:

#### TEXTARBEIT IM BACHELORSTUDIENGANG (1º ciclo)

Wurde im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang thematisiert, was der Begriff „Textsorte“ bedeutet?

- ☐ Ja    ☐ Nein    ☐ Ich weiß es nicht mehr;

Wurde im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang thematisiert, was der Begriff „Wissenschaftssprache“ bedeutet?

- ☐ Ja    ☐ Nein    ☐ Ich weiß es nicht mehr;

Was für Texte haben Sie im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang gelesen?

- ☐ literarische Texte  
☐ Zeitungsartikel  
☐ Texte aus dem Lehrwerk  
☐ wissenschaftliche Texte  
☐ andere: \_\_\_\_\_

Gab es beim Verstehen der genannten Texte Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?;

---

<sup>68</sup> Die Frage nach der kurstragenden Verwendung eines gängigen Lehrwerks wurde deshalb gestellt, weil eine von mir durchgeführte Analyse ausgewählter Lehrwerke ergeben hat, dass diese auf den sprachlichen Niveaustufen (GER) A1-B2 kaum akademische Textsorten enthalten bzw. wissenschaftssprachliche Aspekte thematisieren. Eine von mir 2013 durchgeführte, unveröffentlichte Umfrage hat ergeben, dass an den Germanistischen Abteilungen sämtlicher hiesiger portugiesischer Fakultäten kurstragend gängige DaF-Lehrwerke im Bachelorstudiengängen verwendet werden. Dies hat zur Folge, dass portugiesische Studierende bei Eintritt in ein Masterstudiengang kaum einen auf Deutsch verfassten Fachtext gelesen haben.

## TEXTKOMPETENZ

Was bedeutet für Sie der Begriff „Textkompetenz“?;

Wie schätzen Sie die Bedeutung der Textkompetenz für Ihr Master-Studium und für Ihren Beruf als angehende LehrerIn für Deutsch als Fremdsprache ein?

Die zwei letzteren Fragen zur Textkompetenz sind Leitfragen der Untersuchung, mit denen die UT zu Beginn der Untersuchung spontan und unvorbereitet konfrontiert wurden. Das Ziel dieses Vorgehens liegt darin, die UT mit dem Begriff der Textkompetenz und ihrer Bedeutung für Studium und Beruf nicht nur am Anfang, sondern erneut am Ende der Untersuchung zu konfrontieren, um zu erheben, ob – und falls ja, inwieweit – sich ihr Verständnis der Textkompetenz und ihre Relevanzzuschreibung verändert hat.

Was die Formulierung des Fragebogens betrifft, wurden Fachbegriffe so weit wie möglich vermieden. Für die deutschen Begriffe Textkompetenz, Textsorten und Wissenschaftssprache wurden die portugiesischen Formulierungen *competência textual*, *tipos de texto* und *linguagem científica* verwendet. Darüber hinaus wurden im Fragebogen konkrete Beispiele von Textsorten angeführt. Dies sollte den Kontext spezifizieren und eingrenzen und dadurch das Verständnis erleichtern.

### **5.2.3.2 Leseverstehensaufgaben und retrospektive Selbstbeobachtung im Anschluss an die Aufgaben**

Um festzustellen, wie die Studierenden mit einem deutschsprachigen Fachtext in der Einzelarbeit umgehen, wurden Lektüreaufgaben mit anschließender retrospektiver Selbstbeobachtung (vgl. dazu die Retrospektionsprotokolle in den Anhängen 4, 6, 8, 10) verwendet (vgl. zu diesem Vorgehen auch Kursiša 2012: 163-166). In jedem Semester wurden jeweils zwei solcher Lektüreaufgaben durchgeführt und zwar zu folgenden didaktischen Themenbereichen:

1. Semester:

- Lernstrategien und autonomes Lernen (Nodari 1996);
- Unterrichtsplanung (Piepho 2001).

## 2. Semester:

- Unterrichtseinstieg (Meyer 2010);
- Aufgabenorientierung (Portmann-Tselikas 2010).

Vor der Lektüre des ersten Fachtextes wurden im Unterricht Aspekte wie Lerntypen (Klassifizierung nach Vester 1982) und direkte (kognitive), indirekte und Sprachgebrauchsstrategien ausführlich thematisiert (die Klassifizierung wurde von Bimmel/Rampillon (2000) übernommen, welche sich wiederum auf Oxford (1990) und O'Malley/Chamot (1990) stützen. Des Weiteren wurden die Studierenden mit Begriffen wie sprachlicher Stil bzw. sprachliche Register und mit Textsorten aus dem Alltag bzw. mit akademischen Textsorten vertraut gemacht. Als einführende Übung zu diesem Thema erhielten die Studierenden zwei kurze Texte, die jeweils in einer ihnen nicht bekannten Sprache geschrieben waren. Es handelte sich dabei um einen Gebrauchstext zu einem Shampoo auf Holländisch und um eine Sportmeldung (Tennis open) aus einer polnischen Zeitung (vgl. Anhang 14). Die Studierenden sollten diese beiden Texte in Paaren lesen und so viel wie möglich davon verstehen. Dabei wurde der Gebrauch folgender Strategien thematisiert:

- Beachtung von Überschriften, fett gedruckten Wörtern, internationalen Wörtern, Fotos;
- Verwendung von Kenntnissen aus anderen Sprachen für die Worterkennung;
- Herstellung von Sinnbedeutungen aus dem lokalen Kontext bzw. aus dem Gesamtkontext.

Ferner wurde der Unterschied zwischen der Fachsprache der Didaktik und der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache erläutert und anhand praktischer Beispiele aufgezeigt. Dabei wurde auch kontrastiv gearbeitet, indem deutsche Begriffe und Wendungen portugiesischen Entsprechungen gegenübergestellt wurden. Insgesamt gingen die Studierenden demnach mit einer im Vorfeld gemeinsam erarbeiteten Wissensbasis an die erste Lektüreaufgabe heran. Im Laufe der beiden Semester wurde diese Wissensbasis in (fach-)sprachlicher und in fachinhaltlicher Hinsicht stetig erweitert. Dieses Vorgehen sollte es den UT erlauben, mit einem gewissen Vorwissen an die drei weiteren Fachtexte heranzugehen.

Der Ablauf der Bearbeitung der insgesamt vier Lektüreaufgaben war immer gleich: Zunächst bearbeiteten die UT konkrete Fragen zu einem Text (vgl. dazu Anhang 2). Möglichst zeitnah zu diesem Ereignis führten die UT dann eine rückblickende Reflexion bezüglich ihres Vorgehens und bezüglich etwaiger Herausforderungen durch, die sich bei der Bearbeitung der Aufgaben ergaben. Die Impulse zur Reflexion beinhalteten sowohl Fragen zu textexternen Aspekten wie etwa die Identifizierung des Autors, der Textsorte sowie des sprachlichen Stils des Textes als auch Fragen zum konkreten Vorgehen bei der Lektüre. Die zu erreichenden Ziele lagen also darin, dass die Studierenden schriftlich über ihre Lernprozesse reflektierten und dass ihnen als relevant eingeschätzte Erfahrungen bewusst wurden (vgl. dazu auch Riemer 2000: 97). Darüber hinaus sollten sie Herausforderungen identifizieren, indem sie die einzelnen Aufgaben nach ihrem Schwierigkeitsgrad einschätzten und ihre Wahl begründeten. Bei diesem Bewusstwerdungsprozess sollten auch Aspekte identifiziert werden, welche die UT bei einer weiteren Lektüreerfahrung beibehalten bzw. modifizieren wollten. Die UT wurden insgesamt dazu aufgefordert, so ausführlich wie möglich zu berichten. Es ging vor allem um die Detailliertheit und die Tiefe der Aussagen. Die Retrospektionsprotokolle wurden von den UT als Word-Dokumente mit dem Computer bearbeitet und daraufhin in den dafür vorgesehenen Ordner auf der Moodle-Plattform geschickt.

### **5.2.3.3 Verbalprotokolle**

Die Hauptziele des Einsatzes von Verbalprotokollen lagen darin, einerseits zu überprüfen, ob – und wenn ja, inwiefern – das Wissen von den UT expliziert wird. Andererseits wurde überprüft, ob bei der Aufgabenlösung auftretende Probleme bei dem Leseverstehen benannt wurden. Darüber hinaus ging es darum, kognitive Prozesse und Strategien beim Lösen der Aufgabe und bei der Konfrontation mit Problemen nachzuvollziehen.

Im Vorfeld der Durchführung des ersten Verbalprotokolls wurde den UT erklärt, was mit Introspektion bzw. mit einem Verbalprotokoll gemeint ist und unter welchen Bedingungen die Verbalprotokolle im Kontext der vorliegenden Untersuchung durchgeführt werden. Bei diesen Erklärungen wurden folgende Empfehlungen beachtet, welche auf Heine/Schramm (2007: 177) zurück gehen:

Um Lautdenkprotokolle von guter Qualität zu erheben, ist es von äußerster Wichtigkeit, für die Untersuchungspersonen einen entspannten und sicheren Rahmen zu schaffen. Dazu gehört, dass ihnen mitgeteilt wird, was der Zweck der Erhebung ist und wie sie abläuft. Auch sollte erläutert werden, dass die Daten vertraulich behandelt werden und welche konkreten Maßnahmen die Vertraulichkeit gewährleisten.

Zusätzlich wurde den UT Lautdenksequenzen von den Piloterfahrungen aus dem vorangegangenen Studienjahr von Band vorgespielt, um zu demonstrieren, was von den UT erwartet wird (vgl. dazu auch Heine/Schramm 2007: 178). Im Anschluss daran übten die UT das Laute Denken selber. Die UT führten ein erstes Verbalprotokoll aus, indem sie ihre Gedankengänge bei der (erneuten) Bearbeitung der Lektüreaufgaben zu Piephos Text zur Unterrichtsplanung laut formulierten. Zum Üben wurde absichtlich ein den Studierenden bereits bekannter Fachtext gewählt, weil dadurch der kognitive bzw. zeitliche Aufwand für die Bearbeitung der Fragen nicht zu groß war und sich die UT demzufolge besser auf das Laute Denken konzentrieren konnten. Die Verbalisierungen wurden als Audiodateien aufgenommen und auf die Moodle-Plattform gelegt, damit die Studierenden ihre Reflexionen erneut hören konnten. In der darauffolgenden Seminarsitzung gab es eine Feedbackrunde, bei der die wichtigsten Punkte zum Verfahren des Lauten Denkens bzw. des Verbalprotokolls nochmals erwähnt wurden. Den Studierenden wurde mitgeteilt, dass die Daten vertraulich behandelt und dass alle persönlichen Daten anonymisiert und zur weiteren Bearbeitung transkribiert (vgl. werden würden).

Anschließend an diese Probephase erfolgte die eigentliche Durchführung des ersten bzw. des zweiten Verbalprotokolls (vgl. Anhänge 11 und 12).<sup>69</sup> Diese fanden in der den UT gewohnten Umgebung, nämlich im Seminarraum an mit den Studierenden zuvor abgesprochenen, individuellen Terminen statt (Stichwort: „natürlich belassenes Untersuchungsfeld“, vgl. dazu Riemer/Settinieri 2010: 767 sowie Kapitel 5.2.2.1). Die ersten Verbalprotokolle dauerten insgesamt zwischen 30 Minuten (das kürzeste) und 41 Minuten (das längste). Die zweiten Verbalprotokolle dauerten insgesamt zwischen 22 Minuten (das kürzeste) und 35 Minuten (das längste).

---

<sup>69</sup> Aufgrund der Tatsache, dass sich die Durchführung des zweiten Verbalprotokolls nicht wesentlich von der Durchführung des ersten Verbalprotokolls unterschied, wurde von einer erneuten Probephase abgesehen.

Die Verbalprotokolle wurden mit den Studierenden individuell durchgeführt, um zu vermeiden, dass sich die UT voneinander beeinflussen ließen. Die Studierenden erhielten dazu einen ihnen unbekannten Text mit Aufgaben dazu, welche sie laut denkend bearbeiten sollten:

1. Semester:

– Text zum Thema Sozialformen im DaF-Unterricht (Schramm 2010).

2. Semester:

– Text zum Thema Ausspracheübungen im DaF-Unterricht (Hirschfeld 2007).

Es handelt sich dabei um zwei eher kurze Fachartikel zu inhaltlich vermutlich relativ einfach zu verstehenden didaktischen Themen (Sozialformen und Ausspracheübungen), deren sprachlicher Stil bzw. deren formale Gliederung den UT aus der Bearbeitung der vorangegangenen Lektüreaufgaben bereits bekannt waren. Den UT wurde es selbst überlassen, ob sie in der Erst- oder in der Zielsprache laut denken wollten, denn die Verwendung einer Fremdsprache kann eine zusätzliche kognitive Belastung für nichtmuttersprachliche UT darstellen. Es sollte vermieden werden, „dass durch die mangelnde Ausdrucksfähigkeit die Güte der Daten beeinträchtigt werden“ (Beyer 2005: 20; vgl. dazu auch Heine 2005). Als Forscherin/Dozentin versuchte ich, mich bei dem Lauten Denken der UT soweit wie möglich unauffällig zu verhalten, denn „[w]ährend der Verbalisierung sollten von Forscherseite keine Rückmeldungen gegeben werden, die über das reine *back-channelling* hinausgehen“ (Aguado 2004: 34). Die Gefahr der sozialen Erwünschtheit des verbalen Verhaltens der UT sollte durch dieses Vorgehen auch gering gehalten werden (vgl. dazu Kuckartz 2014: 31).

Was die Formulierung der Arbeitsanweisungen betrifft, wurden Aufforderungen wie „Erklären Sie, was Sie denken“ vermieden, weil diese suggerieren können, dass die UT durch ihre Verbalisierungen mit der Forscherin kommunizieren sollen (vgl. dazu Heine/Schramm 2007: 178). Deshalb wurde das von Heine/Schramm vorgeschlagene Beispiel für den vorliegenden Kontext leicht modifiziert übernommen (vgl. ebd.):<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Wie bereits erwähnt, waren die Aufgaben und Anweisungen der Lautdenkprotokolle in der Erstsprache der UT – also auf Portugiesisch – formuliert. Dadurch sollte sicher gestellt werden, dass die UT die Fragen problemlos verstehen. Bei der vorliegenden, auf Deutsch verfassten Formulierung handelt es sich daher um eine von mir ausgeführte Übersetzung.



Sprechen Sie bitte alles aus, was Ihnen in den Sinn kommt und durch den Kopf geht, während Sie die folgenden Aufgaben lösen. Dabei ist es wichtig, dass Sie nicht versuchen, zu strukturieren, was Sie tun. Stellen Sie sich einfach vor, Sie sind allein im Raum und sprechen mit sich selbst (vgl. Anhänge 11 und 12).

Die UT erhielten ein Handout mit Aufgaben bzw. Fragestellungen, die sie laut denkend beantworten sollten. Sie erhielten den ihnen unbekannten Lektüretext und dazu das Handout, welches folgende Aufgabenbereiche enthielt:

- Zusammenfassung des Textinhaltes in zwei oder drei Sätzen;
- Charakterisierung des Textes (Textsorte; Autor, Gliederung des Textes, sprachlicher Stil);
- Textinhalt (allgemein): Identifizierung von Ausdrücken bzw. Sätzen, welche die UT als leicht verständlich bzw. als für sie unverständlich bezeichnen würden;  
Identifizierung von typischen Verben der deutschen Wissenschaftssprache bzw. Ausdrücke der didaktischen Fachsprache; Identifizierung von zuvor im Seminar behandelten für die deutsche Wissenschaftssprache typischen grammatischen Strukturen;
- Textinhalt (spezifisch): konkrete Fragen zum jeweils vorliegenden Text, dabei auch die Frage nach der Erwartung formaler Aspekte;
- Reflexion über die Lektüreerfahrung: Subjektive Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des vorliegenden Textes; aufkommende Gefühle bei der Lektüre; weiterhin bestehende Herausforderungen im Zusammenhang mit der Lektüre solcher Fachtexte.

In einem letzten Teil des Verbalprotokolls sollten die UT auf einer Metaebene der Reflexion folgende Fragen laut denkend beantworten:

– Reflexion über die Lektüre

Wie bewerten Sie den Schwierigkeitsgrad dieses Textes?

Wie fühlen Sie sich, wenn Sie einen solchen Text lesen und verstehen sollen?

Welche der Aufgaben sind für Sie noch mit Schwierigkeiten verbunden?

Bei diesen Fragen ging es nicht nur um die Erhebung der subjektiven Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des Textes (Frage 15), sondern auch um die Erhebung affektiver bzw. emotionaler Aspekte (Frage 16), die von den UT bei der Lektüre registriert wurden.

Weiterhin ging es um die Erhebung der Kognitionen der UT bezüglich evtl. weiterhin bestehenden Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben zu einem bestimmten Fachtext (Frage 17).

Möglichst zeitnah nach Beendigung eines Verbalprotokolls wurde von der Forscherin ein sog. Postskript angefertigt, in welchem zusätzliche Kontextinformationen notiert wurden, die bei einer späteren Auswertung hilfreich sein können (vgl. Lamnek 2010: 335). Es handelt sich dabei etwa um Informationen zum Verbalprotokoll (Datum, Ort, Identifizierung der UT, Dauer des Verbalprotokolls); zu besonderen Vorkommnissen während der Durchführung des Verbalprotokolls (z.B. unvorhergesehene Lärmquellen von außen) sowie zu Gesprächen vor und nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts.

#### **5.2.3.4 Abschließendes Leitfadeninterview**

Am Ende des Studienjahres wurde mit den UT ein abschließendes Leitfadeninterview durchgeführt (vgl. Anhang 13). Es handelte sich dabei um ein mündlich geführtes, individuelles Gespräch als Rückblick. Anhand dieses kommunikativ produzierten Erfahrungsberichts sollte die Sicht der zu untersuchenden Subjekte auf die (Fach-) Textkompetenz sowie ihre Selbstevaluation verstanden werden (vgl. dazu auch Riemer 2000: 97). Das Interview wurde in der Erstsprache der TeilnehmerInnen durchgeführt. Durch dieses Vorgehen sollte vermieden werden, dass durch die mangelnde fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit seitens der UT die Güte der Daten beeinträchtigt werden (vgl. dazu Beyer 2005: 20). Die Interviews dauerten insgesamt zwischen 25 (das kürzeste Interview) und 46 Minuten (das längste Interview). Den einzelnen UT wurde mitgeteilt, dass ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen wichtig sind und dass es deshalb keine falschen Antworten geben kann. Weiterhin wurde auf die vertrauliche Behandlung aller Daten und auf den Datenschutz hingewiesen, indem erklärt wurde, dass alle persönlichen Daten anonymisiert und zur weiteren Bearbeitung transkribiert werden. Allfällige Fragen seitens der UT zum Ablauf des Interviews wurden zu diesem Zeitpunkt auch beantwortet.

Zur Konstruktion des Leitfadens wurden grundsätzliche Empfehlungen von Lamnek (2010: 321-325) beachtet. Die Leitfragen (eine begrenzte Anzahl von Fragen) dienten hauptsächlich zur Strukturierung des Interviews. Dies sollte auch eine formale Übersichtlichkeit und eine gute Handhabbarkeit gewährleisten. Ein weiteres Bemühen

lag ferner darin, die Kriterien qualitativer Forschung wie Offenheit und Kommunikation im Verlauf des Interviews zu gewährleisten: „Die Beforschten sollen die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern“ (Kuckartz 2014: 52).

Die Fragebereiche des Leitfadeninterviews orientieren sich an den Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 5.1).

Der Leitfaden enthält fünf Bereiche. Im ersten Bereich wird die Definition von Textkompetenz aus der Sicht der UT in den Blick genommen. Es sollte dabei erhoben werden, ob – und falls ja, inwiefern – sich ihre Definition von Textkompetenz im Vergleich zu der Definition, welche sie am Anfang des ersten Semesters formulierten, verändert hat (vgl. Kapitel 5.2.3.4).

Ein nächster Fragenbereich befasst sich mit der Entwicklung von Textkompetenz aus der Perspektive der UT anhand folgender rückblickender Fragen:

Wie war es damals für Sie, als Sie am Anfang des ersten Semesters einen auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext erhielten und ihn lesen und verstehen sollten?

- Wie genau sind Sie dabei vorgegangen?
- Was war besonders schwierig für Sie?
- Wie fühlten Sie sich damals, als Sie sich zum ersten Mal mit einem auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext auseinander gesetzt haben?

Des Weiteren wurden die UT dazu aufgefordert, zu berichten, wie sie aktuellerweise mit auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten umgehen.

Dabei ist nicht nur die subjektive Relevanz von Strategien zu untersuchen, sondern auch auf die empfundenen Schwierigkeiten und Gefühlszustände bei der Bearbeitung solcher Texte zu achten:

Wie ist das heute für Sie, wenn Sie einen auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext lesen und verstehen sollen?

- Wie gehen Sie vor?
- Was machen Sie heute anders als damals?

- Was haben Sie gelernt?
- Was ist jetzt einfach(er) für Sie und wo haben Sie noch Schwierigkeiten?
- Wie fühlen Sie sich heute, wenn Sie sich mit auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten auseinander setzen?

In einem dritten Fragenbereich wurden die UT dazu eingeladen, die in den beiden Semestern durchgeführten Aktivitäten, zu bewerten. Dazu wurden ihnen sechs Kärtchen vorgelegt, über die sie sich anhand folgender Leitfragen äußern konnten:

- Welche Aktivität(en) war(en) für Sie besonders wichtig? Warum?
- Welche Aktivität(en) war(en) für Sie weniger wichtig? Warum?
- Was fiel ihnen besonders leicht bzw. schwer? Warum?
- Welche Gefühle verbinden Sie mit den Aktivitäten allgemein? Warum?
- Hat Ihrer Meinung nach etwas Wichtiges gefehlt?/Was hätten Sie sich sonst gewünscht? Was hätte man Ihrer Meinung nach besser/anders machen sollen?

<b>Glossar auf Moodle-Plattform</b> (didaktisches Fachvokabular / Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache)	<b>Lektüreaufgaben</b> 1. Semester: Lernstrategien und Autonomes Lernen/Verfahren der Unterrichtsplanung 2. Semester: Unterrichtseinstieg / Aufgaben-orientierter Unterricht / Schmölzer-Eibinger: 3 Phasen-Modell	<b>Schreibaktivitäten</b> Sensibilisierung für Textsorten und sprachliche Register; das Verfassen von kurzen Inhaltsangaben und von Textzusammenfassungen (Aufgabenorientierung, Schmölzer-Eibinger)
<b>Retrospektionsprotokolle</b> zu den Lektüreaufgaben (Moodle-Plattform)	<b>Verbalprotokolle</b> 1. Semester: Sozialformen 2. Semester: Ausspracheübungen	<b>Input aus dem Unterricht</b> Arbeitsblätter zu Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache / zu Aspekten von didaktischen Fachtexten; gemeinsame Erarbeitung und Diskussion von Inhalten

Tab. 6: Sechs Kärtchen, die den UT bei dem Leitfadeninterview vorgelegt werden

Vor der Arbeit mit den Kärtchen wurden die UT darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht um eine Hierarchisierung derselben geht, sondern dass die UT von den vor ihnen ausgelegten Kärtchen eines oder mehrere wählen konnten, über welches/über welche sie sich äußern wollten.

In einem vierten Fragenbereich wurde die Einschätzung der UT bezüglich der Rolle der Textkompetenz anhand folgender Fragen erhoben:

Sie sind jetzt am Ende der Didaktik-Seminare angekommen. Inwieweit war die Textkompetenz, die Sie im Laufe des akademischen Jahres erworben haben, wichtig für Ihren Masterstudiengang?

Wenn Sie in die Zukunft blicken: Wo sehen Sie den Nutzen der Textkompetenz? Inwieweit kann Ihnen diese Kompetenz zukünftig nützlich sein? In welchen Tätigkeiten?

Zum Abschluss wurden die UT dazu eingeladen, das bereits Genannte zu ergänzen bzw. einem bestimmten Aspekt Nachdruck zu verleihen, falls sie dies als notwendig erachteten.

Möglichst zeitnah nach Beendigung eines Leitfadeninterviews wurde von der Forscherin ein sog. Postskript angefertigt, in welchem zusätzliche Kontextinformationen notiert wurden, die bei einer späteren Auswertung hilfreich sein können (vgl. Lamnek 2010: 335). Es handelt sich dabei etwa um Informationen zum Interview (Datum, Ort, Interviewte(r), Dauer des Interviews); zu besonderen Vorkommnissen während des Interviews (z.B. unvorhergesehene Lärmquellen von außen) sowie zu Gesprächen vor und nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts.

#### **5.2.3.5 Pilotierung der Erhebungsinstrumente**

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumente (Fragebogen, Retrospektionsprotokoll, Verbalprotokoll sowie abschließendes Leitfadeninterview) wurden in einer Pilotphase im vorangegangenen Studienjahr mit der damaligen StudentInnen-Gruppe der Fachdidaktik Deutsch pilotiert. Die Pilotierung der Erhebungsinstrumente diente der Überprüfung und Verbesserung des

forschungsmethodischen Designs. Wichtige Erkenntnisse, die sich aus der Pilotstudie ergaben, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Vermeidung von suggestiven Fragen: Die in der Pilotfassung des Fragebogens enthaltene Frage „Welche Schwierigkeiten gab es beim Schreiben der genannten Texte?“ bspw., welche impliziert, dass die UT tatsächlich Schwierigkeiten aufwiesen, wurde für die Hauptstudie folgendermaßen umformuliert: „Gab es beim Schreiben der genannten Texte Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?“;
- Durchführung von Reflexionen auf einer Metaebene in der Erstsprache: Besonders bei den retrospektiven Selbstbeobachtungen, welche die UT in der Pilotphase durchführten, wurde deutlich, dass diese Schwierigkeiten hatten, detaillierte Gedankengänge und Wahrnehmungen in der Fremdsprache zu formulieren. Aus diesem Grund wurden sämtliche Erhebungen in der Hauptstudie (anhand des Einsatzes von: Fragenbogen, Retrospektionsprotokoll, Verbalprotokoll, Leitfadeninterview) in der Erstsprache der UT bearbeitet bzw. durchgeführt;
- Strukturierung der Retrospektionsprotokolle: Bei der Pilotierung der Retrospektionen, welche eine sehr offene Form aufwiesen, zeigte sich, dass die Studierenden Schwierigkeiten hatten, über eigene Lernprozesse zu reflektieren. Sie wussten häufig nicht, worüber sie reflektieren sollten. Deshalb wurden den UT der Hauptstudie Retrospektionsprotokolle vorgelegt, welche eine konkrete Struktur mit spezifischen Fragen enthielten. Dieses Vorgehen sollte die Reflexion über Lerninhalte und -prozesse erleichtern;
- Führung eines Forschertagebuchs: Bei der Durchführung der Pilotstudie wurde deutlich, wie wichtig es ist, als Dozentin und Forscherin ein Tagebuch zu führen, in dem jede Seminarstunde reflektiert und daraus weitere Handlungsschritte abgeleitet werden. Denn in jedem Seminar können sich unvorhergesehene Aspekte ergeben, welche in der weiteren Seminarplanung Berücksichtigung finden sollten.

### **5.3 Durchführung der Untersuchung**

Um den konzeptuellen Rahmen, in dem die Datenerhebung stattfand, transparent zu machen, soll im Folgenden die Durchführung der Untersuchung beschrieben werden. Dabei geht es neben dem vorgegebenen Zeitraum auch um die Unterrichtsunterlagen bzw. -inhalte sowie die zu erreichenden Ziele und methodische Hinweise zu der Arbeit mit den Fachtexten.

### 5.3.1 Rahmenbedingungen

#### 5.3.1.1 Zeitrahmen

Die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer/zur Fremdsprachenlehrerin umfasst seit der Einführung der Bologna-Richtlinien im Studienjahr 2008/2009 an der FLUP insgesamt zwei Studienjahre und wird im Masterstudiengang *Mestrado em Ensino* durchgeführt.<sup>71</sup> Dieser Masterstudiengang erfolgt nach erfolgreichem Abschluss eines dreijährigen Bachelorstudiums. Der Eintritt in diesen Masterstudiengang setzte bislang die sprachliche Niveaustufe B2 nach dem GER voraus, wobei ein Einstufungstest zur Überprüfung der Sprachkenntnisse der KandidatInnen erst seit dem Studienjahr 2014/15 als Obligatorium an der FLUP eingeführt wurde.<sup>72</sup> Die Studierenden, die an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben, wurden diesem Einstufungstest nicht unterzogen.

Nach Eintritt in den Studiengang sind die Studierenden im ersten Masterstudienjahr ausschließlich an der Fakultät beschäftigt, an der sie fachbezogene Vorlesungen und Seminare besuchen. Im zweiten Studienjahr absolvieren die LehramtskandidatInnen ihr Referendariat an einer portugiesischen Ausbildungsschule und besuchen sowohl an der Schule als auch an der Fakultät diese Ausbildung begleitende Seminare.

Die vorliegende Untersuchung ist im ersten Studienjahr dieser Fremdsprachenlehrausbildung angesiedelt und zwar in den zweisemestrigen fachdidaktischen Seminaren (*Didática do Alemão I e II*). Ein Seminar besteht aus vier Semesterwochenstunden, welche insgesamt auf 14 Termine im Semester verteilt sind. Aufgrund der Tatsache, dass trotz der Durchführung der vorliegenden Untersuchung garantiert werden musste, dass das vorgesehene Pensum der Fachdidaktik Deutsch innerhalb der beiden Semestern durchgearbeitet werden konnte, wurde den UT vorgeschlagen, die Lektüreaufgaben mit den anschließenden Retrospektionsprotokollen

---

<sup>71</sup> Innerhalb der Lehramtsausbildung gibt es folgende mögliche Kombinationen von Sprachen:  
– *Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*;  
– *Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário*.

Die LehramtskandidatInnen können also entweder die Sprachen Englisch mit Deutsch, Französisch oder mit Spanisch kombinieren bzw. Portugiesisch mit einer dieser Fremdsprachen.

<sup>72</sup> Vgl.

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur\\_geral.cur\\_view?pv\\_ano\\_lectivo=2014&pv\\_origem=CUR&pv\\_tipo\\_cur\\_si gla=M&pv\\_curso\\_id=162](https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2014&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_si gla=M&pv_curso_id=162) [Zugriff am 30.05.2015]

sowie die Bearbeitung einiger Handouts aufgrund des engen Zeitrahmens außerhalb des Seminars zu bearbeiten.

### **5.3.1.2 Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen**

Da die Erweiterung einer (Fach-)Textkompetenz bei angehenden Lehrenden von zentraler Bedeutung ist, bot es sich an, die von der Autorin der vorliegenden Studie betreuten LehramtskandidatInnen von Deutsch als Fremdsprache zu der Untersuchung einzuladen (vgl. zu diesem Vorgehen auch Martinez (2008), die eine qualitative Forschungsarbeit mit den von ihr betreuten ReferendarInnen verwirklichte). Wie bereits erwähnt, wurde die vorliegende Untersuchung im Kontext der beiden Didaktikseminare, welche im ersten Jahr der insgesamt zweijährigen Lehrerbildung von den Studierenden als obligatorische Komponenten absolviert werden (vgl. Fußnote 66 zu Aufbau und Zielen der Seminare), durchgeführt.

Seit der Einführung der Bologna-Richtlinien können sich die Didaktikseminare grundsätzlich aus TeilnehmerInnen zusammen setzen, die sich nicht nur durch verschiedene sprachlernbiografische bzw. berufliche Hintergründe charakterisieren, sondern durchaus auch unterschiedlichen Altersgruppen angehören können:

- KandidatInnen, die an der FLUP bis zum Niveau B2 im Bachelorstudium studiert haben und anschließend in den Masterstudiengang eintreten;
- KandidatInnen, die von anderen portugiesischen Universitäten kommen und direkt nach ihrem Bachelorstudium mit der Komponente Deutsch (als Haupt- oder Nebenfach) den Masterstudiengang an der FLUP aufnehmen;
- KandidatInnen, die schon vor einigen Jahren ihr Bachelorstudium/*licenciatura* mit der Komponente Deutsch (als Haupt- oder Nebenfach) abgeschlossen haben und sich bei Antritt des Masterstudiengangs bereits im Lehrberuf befinden;
- KandidatInnen, die schon vor einigen Jahren ihr Bachelorstudium/*licenciatura* mit der Komponente Deutsch (als Haupt- oder Nebenfach) abgeschlossen haben und sich später in ihrem Leben dazu entscheiden, den Masterstudiengang für angehende (Fremd)-Sprachenlehrende an der FLUP aufzunehmen.

Die Didaktikseminare setzen sich demnach jeweils aus einem heterogenen Publikum zusammen, welches die Kenntnisse und die Fertigkeiten in Deutsch als Fremdsprache



nicht nur in verschiedenen Lernkontexten, sondern auch in verschiedenen zeitlichen Phasen (z.T. sogar in verschiedenen Dekaden) erworben hat und u.U. bereits über Lehrerfahrungen in Deutsch als Fremdsprache (und/oder in anderen Fremdsprachen) verfügt.

Im Studienjahr, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, waren insgesamt sechs Studierende in den Didaktik-Seminaren eingeschrieben. Unter diesen Studierenden befand sich eine Erasmusstudentin, welche als Gasthörerin nur sehr unregelmäßig an den Seminaren teilnahm. Eine weitere Studentin war an der Seminarteilnahme verhindert, weil sie erst noch einen Masterstudiengang an einer anderen portugiesischen Universität zu beenden hatte. Eine dritte Teilnehmerin blieb den Seminaren fern, weil sie neben dem Studium arbeitstätig war und sich dadurch gezwungen sah, das erste Studienjahr in Etappen anzugehen, was zu ihrem Entschluss führte, ihre Teilnahme an den Didaktik-Seminaren aufzuschieben. Somit wurde die Untersuchung mit drei Studierenden durchgeführt (vgl. dazu Flick 2012: 166 zum Begriff des *convenience sampling*), die regelmäßig in den Seminaren anwesend waren und sich freiwillig bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen (vgl. dazu Einwilligungserklärung im Anhang 22). An dieser Stelle sei festzuhalten, dass es sich bei den an der vorliegenden Untersuchung teilnehmenden Studierenden sowohl um UntersuchungsteilnehmerInnen als auch um Studierende handelt, die die Seminare erfolgreich abschließen wollen. Um die verschiedenen Rollen klar zu machen, wurde den Studierenden gleich zu Beginn des Semesters mitgeteilt, dass die Teilnahme oder die Nicht-Teilnahme an der Untersuchung keinerlei Auswirkung auf ihre Bewertung hat. Die Notengebung beruhte ausschließlich auf Leistungsnachweisen, die für das Bestehen der Seminare vorab festgelegt worden waren und für alle Studierenden in gleicher Weise Gültigkeit hatten. Die Teilnahme an der Untersuchung war demzufolge als ein zusätzliches Lernangebot zu betrachten, welches darauf abzielte, die Studierenden in ihrer (Fach-)Textkompetenz individuell und intensiv zu fördern.

#### **5.3.1.3 Übersicht über zu erreichende Wissensbestände und rezeptive (Fach-) Text(teil)kompetenzen**

Grundsätzlich sollen die Fachdidaktikseminare die Studierenden auf das Referendariat und auf ihre zukünftige Tätigkeit als LehrerInnen vorbereiten. Ein wichtiger Bestandteil

zur Aneignung des entsprechenden Fachwissens ist die Lektüre von (auf Deutsch verfassten) Fachtexten im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Es soll nun ein Überblick über die m.E. dazu notwendigen Text(teil)kompetenzen geliefert werden. Diese Übersicht entstand als Quintessenz der Lektüre der entsprechenden Fachliteratur sowie aus den in den Didaktikseminaren (langjährig) gemachten Erfahrungen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. dazu das Raster in Anhang 1). Das Raster soll vielmehr als Richtlinie dienen, was Textkompetenz in einem ganz konkreten universitären Kontext bedeuten kann. Denn aus der Perspektive der Dozentin sind im Vorfeld der Untersuchung ein konkretes (theoriegeleitetes) Konzept bzw. didaktische Maßnahmen zur Umsetzung der Förderung der (Fach-)Textkompetenz im Rahmen der Didaktikseminare vonnöten. Aus der Perspektive der Forscherin wiederum wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zunächst das Ziel verfolgt, zu erheben, welche der in den Seminaren erarbeiteten Wissensbestände und Fähigkeiten hinsichtlich der Fachtextkompetenz die UT als relevant erachten bzw. welche sie überhaupt nennen (Forschungsfragen 1 und 2). In diesem Zusammenhang ist jedoch auch zu bedenken, dass die UT (z.B. im abschließenden Leitfadeninterview) durchaus für sie wichtige (Teil-)Kompetenzen nennen können, die im bestehenden Raster keine Erwähnung gefunden haben.<sup>73</sup> Dementsprechend müsste diese Vorlage ergänzt bzw. modifiziert werden. Des Weiteren wird aus der Perspektive der Forscherin die Erhebung der Herausforderungen, welche die UT bei ihrer Auseinandersetzung mit auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten nennen, in den Blick genommen, sowie deren Beurteilung hinsichtlich der Entwicklung ihrer Textkompetenz (Forschungsfragen 3 und 4). Schließlich soll auch erhoben werden, welche Bedeutung die UT der Textkompetenz für ihr Master-Studium und für ihre berufliche Zukunft zuweisen (Forschungsfrage 7).

Das Zugrundelegen eines theoretischen Konzepts beeinflusst auch die Entwicklung didaktischer Maßnahmen für die konkrete Seminargestaltung. Basierend auf dem Einsatz des Rasters, wurden folgende zentrale Maßnahmen abgeleitet:

- Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache bzw. der Fachsprache der Didaktik Deutsch anhand

---

<sup>73</sup> Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass den UT dieses Raster im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht gezeigt wurde. Bei dem Raster handelt es sich vielmehr um eine für mich als Dozentin wichtige Strukturhilfe zur Planung der Aktivitäten und Aufgaben, welche dazu beitragen sollen, die (Fach-)Textkompetenz der Studierenden zu fördern.

- intensiver (auch kontrastiver) Arbeit mit Fachtexten;
- Erstellung eines reflexiven Rückblicks auf gemachte Lektüreerfahrungen;
- Durchführung eines expliziten, individualisierten Strategietrainings;
- Erarbeitung von zweisprachigen Glossaren auf der Moodle-Plattform;
- Verwendung verschiedener Sozialformen im Unterricht.

Was diese didaktischen Maßnahmen betrifft, wird aus der Perspektive der Forscherin das Ziel verfolgt, zu erheben, wie diese von den UT beurteilt werden (vgl. dazu Forschungsfrage 5). Auch in diesem Bereich ist es denkbar, dass die UT Kognitionen verbalisieren, welche ich als Dozentin bzw. als Forscherin im Vorfeld nicht (in gleicher Weise) bedacht hatte.

Nachdem nun die didaktischen Maßnahmen genannt wurden, geht es darum, die Frage zu klären, durch welches methodische Vorgehen bzw. nach welcher Logik diese Maßnahmen in den Didaktikseminaren umgesetzt werden sollen. Hierzu wird auf den Ansatz der „kognitiven Lehre“ (engl: *Cognitive Apprenticeship* nach Collins/Brown/Holum 1991) zurückgegriffen. Diese Lehr- und Lernmethode zielt nämlich darauf ab, kognitive Prozesse für die Lernenden im Sinne von Meister-Lehrlings-Verhältnissen sichtbar zu machen. Die „kognitive Lehre“ ist durch folgende Phasen gekennzeichnet:

- *Modeling* (Vorführen);
- *Scaffolding* (unterstützte Eigentätigkeit);
- *Fading* (Nachlassen der Unterstützung durch die Lehrperson bei steigender Kompetenz der Lernenden);
- *Coaching* (betreutes Beobachten);
- *Articulation* (Verbalisierung von Denkprozessen);
- *Reflection* (Reflexion des Lernprozesses);
- *Exploration* (Transfer des erworbenen Wissens und der Strategien auf neue Kontexte).

(Vgl. dazu ebd.: 13-15; die jeweils in Klammern angegebenen Informationen wurden von der Autorin der vorliegenden Untersuchung zur Klärung der engl. Begriffe angebracht).

Für den Kontext der vorliegenden Untersuchung bedeutet dies konkret, dass den UT in einem Seminar bspw. vorgeführt wird, wie ein langer und komplexer Satz aus einem

didaktischen Fachtext aufgeschlüsselt und sprachlich vereinfacht werden kann (*Modeling*). Danach sollen die UT die einzelnen Arbeitsschritte durch die Bearbeitung spezifischer Aufgabenstellungen selbstständig durchführen (*Scaffolding*). Mit zunehmender Kompetenz der UT nimmt die Unterstützung durch die Lehrperson ab (*Fading*). Diese Phasen können sich grundsätzlich in einer Seminarsitzung abspielen (Mikroebene) sowie im Laufe des ganzen Studienjahres (Makroebene). Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson den Lernprozess der UT stets genau beobachtet, um adäquate Hilfestellungen geben zu können (*Coaching*). Ebenso wichtig ist auch, dass die UT ihre eigenen Denkprozesse (z.B. anhand von Verbalprotokollen oder anhand von Retrospektionsprotokollen) verbalisieren (*Articulation*). Hierbei sollen die UT einerseits ihre Lernprozesse individuell und im Austausch mit KommilitonInnen reflektieren (*Reflection*) und andererseits mehr heuristische (also transferierbare) Strategien und spezifisches Text- und Fachwissen zur selbständigen Bewältigung weiterer didaktischer Fachtexte (*Exploration*) entwickeln. So viel also zum methodisch Vorgehen in den Seminaren zur Umsetzung der oben genannten Maßnahmen.

Wenden wir uns nun wieder der Diskussion des Einsatzes eines Kompetenz-Rasters zu. Hierzu ist zu erwähnen, dass das Zugrundelegen eines theoretischen Konzepts die Entwicklung der Erhebungsinstrumente beeinflusst: Die Studierenden werden mit von der Dozentin ausgewählten Wissensbeständen und rezeptiven (Fach-) Text(teil)kompetenzen vertraut gemacht und die Forscherin erhebt, welche Aspekte die UT davon nennen und welche Bedeutung sie diesen zumessen. Die Erhebung der Kognitionen der UT auf zentrale Text(teil)kompetenzen lässt sich m.E. mit der Verwendung introspektiver Verfahren (Verbalprotokoll; Leitfadeninterview) und retrospektiver Verfahren (Retrospektionsprotokoll) besonders nutzbringend durchführen (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.3.2; 5.2.3.3 sowie 5.2.3.4).

Die Struktur des Rasters wurde aus den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), genauer gesagt aus dessen Kapitel 5 „Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“ (2001: 103-130), übernommen und die entsprechende Gliederung bzw. die Inhalte für den Kontext der vorliegenden Untersuchung abgeändert und gekürzt. Zwei Hauptkompetenzbereiche werden dabei – parallel zum GER – unterschieden, nämlich die allgemeinen Kompetenzen und die kommunikativen Sprachkompetenzen (vgl. dazu ebd.). Im Folgenden wird erklärt, was unter den einzelnen Teilkompetenzen verstanden wird und wie sich die Förderung dieser

Kompetenzen in den beiden Didaktikseminaren ausgestaltete (Schnittstelle zwischen dem theoretischen Konzept und der didaktischen Förderung).

#### **5.3.1.3.1 Allgemeine Kompetenzen**

Bei den allgemeinen Kompetenzen geht es zunächst um das deklarative Wissen (*savoir*). Dabei spielt das Weltwissen eine grundsätzliche Rolle. Es handelt sich um eine Wissensart, die aus Erfahrung, Erziehung oder aus Informationsquellen aufgebaut wird und dazu beiträgt, dass „[e]rwachsene Menschen [über] ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweise, ein Modell, das mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist, [verfügen]“ (GER 2001: 103). Innerhalb dieses Weltwissens kommt im Kontext der vorliegenden Untersuchung dem fachdidaktischen Wissen eine besondere Rolle zu. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierenden bei Eintritt in die Lehrerbildung bereits über ein fundiertes Wissen im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache verfügen. Dieses wird in inhaltlicher und sprachlicher Sicht zu einem großen Teil erst durch die (rezeptive) Arbeit mit Fachtexten im Laufe der Seminare vermittelt. Mangelndes inhaltliches/sprachliches Wissen kann, wie bereits erwähnt, zu Verstehensschwierigkeiten führen. Deshalb ist die Aneignung bzw. Vertiefung von Kenntnissen konstitutiver (und kulturspezifischer) Merkmale von Fachtexten auf sprachlicher und formaler Ebene (Redemittel, Strukturen, Gliederung) sowie die Aneignung und Vertiefung von spezifischem Fachwissen von fundamentaler Bedeutung für die Studierenden. Gerade durch den Einsatz von Verbalprotokollen (vgl. Anhänge 11 und 12) bzw. von Retrospektionsprotokollen (vgl. Anhänge 4, 6, 8, 10) sowie dem Leitfadeninterview (vgl. Anhang 13) wird es vermutlich möglich sein, in Erfahrung zu bringen, inwiefern die UT einen konkreten Fachtext eher *bottom-up* oder *top-down* verarbeiten.

Bei dem prozeduralen Wissen (*savoir-faire*) geht es weiterhin um praktische Fertigkeiten und um das Erfahrungswissen, welche es den Studierenden erlauben, spezielle (berufsbezogene) Handlungen auszuführen (vgl. dazu ebd.: 105-106). In unserem Fall wäre dies bspw. die Fähigkeit, konkret mit fachdidaktischen Texten umzugehen, indem etwa Lesestrategien adäquat eingesetzt werden. Erhoben werden kann der Einsatz von

Lesestrategien wohl anhand von Retrospektionsprotokollen (vgl. dazu die Anhänge 4, 6, 8, 10, dabei bes. die Fragen zum Gebrauch von Strategien) und Verbalprotokollen (vgl. dazu die Anhänge 11 und 12).

Unter die allgemeinen Kompetenzen fällt ferner auch die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*). Es geht dabei um die jeweiligen die Persönlichkeit der Lernenden charakterisierenden Faktoren wie Einstellungen, Überzeugungen, Motivationen und Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Optimist, Pessimist; Fleiß/Faulheit; (Mangel an) Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein) (vgl. dazu ebd.: 106-108). In der vorliegenden Untersuchung wird zu erheben sein, welche dieser Faktoren von den UT explizit genannt werden und inwiefern diese Faktoren aus der Sicht der UT die rezeptive Textkompetenz beeinflussen können. Verbalisierungen seitens der UT zu diesem Kompetenzbereich sind besonders im abschließenden Leitfadeninterview (vgl. Anhang 13) zu erwarten, sind aber auch bereits in den Retrospektionsprotokollen denkbar. Dabei werden die UT nämlich dazu aufgefordert, über ihre Wahrnehmungen und Vorstellungen bei der Bearbeitung eines auf Deutsch verfassten Fachtextes in Worte zu fassen (vgl. dazu die Anhänge 4, 6, 8, 10 und dabei bes. die Fragen zu den Wahrnehmungen).

Ein weiterer wichtiger Kompetenzbereich umfasst die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*). Damit ist im weitesten Sinn „die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird“ (ebd.: 108) gemeint. Weiterhin wird darunter auch die Fähigkeit, „neue Herausforderungen beim Lernen effektiver und unabhängiger zu bewältigen“ (ebd.), verstanden. Lernfähigkeit besteht aus mehreren Komponenten. Für den vorliegenden Kontext sind folgende zentral:

– Sprach- und Kommunikationsbewusstsein:

Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch umfasst sowohl die Kenntnis als auch das Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprachen.

(Ebd.).

– Lerntechniken:

die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen;

die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen;

die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;

die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;  
die Kenntnis verschiedener Verstehenshilfen (Wörterbücher, Handbücher, Lexika, Recherche im Internet);  
die Fähigkeit zu exzerpieren, zu strukturieren und zu paraphrasieren;  
die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren.

(Ebd.: 109).

Zu den Lerntechniken können m.E. auch folgende Aspekte, welche im Kontext der vorliegenden Untersuchung von zentraler Bedeutung sind, subsumiert werden:

– Wissen über verschiedene Leseziele:

global verstehen (erfassen, was insgesamt gemeint ist);  
selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten);  
detailliert verstehen (das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen).

(Westhoff 1997: 101).

– Kognitive Strategien:

Verknüpfung von Assoziationen mit dem Vorwissen;  
Herstellung von Wortigeln.

(Bimmel/Rampillon 2000: 65).

– Sprachverarbeitungsstrategien:

Suchen nach einem Internationalismus oder einem ähnlichen Wort in der L1;  
Wortanalyse;  
Nutzung des Kontextes;  
Reformulierung der Bedeutung;  
Nutzung grammatischer Regeln;  
Übersetzung auf der Satz- und Textebene;  
Vorläufiges Ignorieren unbekannter Wörter;  
Markierung wichtiger Textstellen;  
Anfertigung von Randnotizen;  
Erstellung von Gliederungen;  
Erstellung von Zusammenfassungen;  
Analyse von Wörtern und Ausdrücken;  
Nutzung von Kenntnissen aus der L1;  
Erkennung von formelhaften Wendungen.

(Ebd.).

– Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens:

Sich orientieren;  
Störfaktoren ausschalten;  
Eigene Lernziele bestimmen;  
Den Lernprozess überwachen;

Das Erreichen der Lernziele kontrollieren;  
Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen;  
Gefühle besprechen;  
Sich Mut einreden.

(Ebd.: 65-66).

–Heuristische Fertigkeiten:

die Fähigkeit der Lernenden, neue Informationen zu finden, zu verstehen und weiterzugeben (besonders bei der Verwendung von Nachschlagewerken in der Zielsprache);

die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen (z.B. indem man Informationen in Datenbanken, Hypertexten usw. sucht).

(GER 2001: 108-109).

Die Studierenden wurden im Laufe des ersten Semesters mit Lerntechniken und Strategien vertraut gemacht und die Begriffe autonomes Lernen und Lerntypen wurden erklärt. Die Studierenden wurden dazu aufgefordert, Strategien bei der Lektüre der Fachtexte anzuwenden und im Anschluss daran, darüber zu reflektieren, welche Strategien für sie besonders effektiv waren und welche weniger. Damit wurde bezweckt, dass die Studierenden im Laufe des Semesters ein individuelles Repertoire an Lerntechniken und Strategien entwickeln konnten. Die Erhebungsinstrumente Lektüreaufgabe (vgl. Anhänge 3, 5, 7, 9) und Retrospektionsprotokoll (vgl. Anhänge 4, 6, 8, 10) sind dabei von zentraler Bedeutung, da sie konkrete Impulse zu der Reflexion über den Gebrauch der Strategien enthalten.

#### **5.3.1.3.2 Kommunikative Sprachkompetenzen**

Sprachverwendende/Lernende setzen zur Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten neben den bereits genannten allgemeinen Fähigkeiten auch eine spezifisch

sprachbezogene kommunikative Kompetenz ein (vgl. dazu ebd.: 109). Letztere wird im GER in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen weiter unterteilt (ebd.). Auf diese Kompetenzen soll nun eingegangen werden und zwar besonders unter dem Blickwinkel einer genaueren Fassung der rezeptiven (Fach-) Textkompetenz. Es soll an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass das für die vorliegende Untersuchung entworfene Raster keinen Anspruch auf Vollständigkeit bzw. auf eine Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie, welche auf einem bestimmten linguistischen Modell basieren würde, erhebt bzw. erheben kann. Vielmehr soll versucht



werden, zentrale Kompetenzbereiche aufzuzeigen und diese, wo möglich, verfeinert aufzufächern, um damit einen theoretischen Rahmen zu erstellen, anhand dessen konkrete Maßnahmen zur Förderung der (Fach-)Textkompetenz ergriffen werden können.

Die linguistischen Kompetenzen werden im GER unterteilt in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz (ebd.: 110). Die für den Kontext der vorliegenden Untersuchung m.E. zentralen Kompetenzbereiche werden nun detaillierter aufgezeigt<sup>74</sup>:

#### **5.3.1.3.2.1 Lexikalische Kompetenz**

Laut GER umfasst die lexikalische Kompetenz „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (ebd.: 111). Für die Ausbildung der angehenden Lehrpersonen sind folgende sprachliche Ebenen zu unterscheiden, in denen sie kompetent werden sollen:

- Alltägliche Sprache (Standardform einer Sprache, vgl. dazu ebd.: 110);
- Alltägliche Wissenschaftssprache (vgl. dazu Kapitel 1.2.1 der vorliegenden Studie);
- Akademische an eine Disziplin gebundene Wissenschaftssprache;
- Unterrichtssprache für die praktische Lehrtätigkeit.

Obwohl die vier Ebenen nicht eindeutig voneinander zu trennen sind und sich z.T. überschneiden, liegt der Fokus im Folgenden sowohl auf der alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) als auch auf der Wissenschaftssprache, welche an den Fachbereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache gebunden ist. Anhand des Fragebogens, welchen die UT am Anfang des ersten Semesters bearbeiteten, sollte in Erfahrung gebracht werden, inwiefern diese bereits über Erfahrung mit dem (rezeptiven) Umgang von auf Deutsch verfassten Fachtexten verfügen (vgl. dazu Anhang 2, dabei bes. den Fragebereich zur Textarbeit im Bachelorstudiengang).

Lexikalische Elemente:

Feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes

---

<sup>74</sup> Auf die Darstellung der phonologischen Kompetenz wird im Kontext der vorliegenden Studie verzichtet, weil die Beherrschung der Aussprache und Intonation dabei keine tragende Rolle spielt.

gelernt und verwendet werden. Z.B.:

- Typische Fügungen der AWS wie z.B.: *vor dem Hintergrund der Ausführungen, auf eine Ausführung wird verzichtet, Aspekte, unter denen ein Thema betrachtet wird, zum Ausdruck kommen, zugrunde legen;*
- Funktionsverbgefüge: *einen Zugang wählen, eine These stützen, unter Vorbehalt gelten, eine Funktion haben/eine Dimension haben, im Vordergrund stehen, an einem Beispiel verdeutlichen;*
- Präpositionale Gefüge: *in Hinblick auf, in Bezug auf.*

Als Einstieg in die allgemeine Wissenschaftssprache bzw. in die didaktische Fachsprache analysierten die Studierenden einen Ausschnitt aus einer in portugiesischer Sprache verfassten Dissertation zum Thema Autonomie (vgl. Anhang auf separater CD-ROM) und identifizierten Aspekte der portugiesischen Wissenschaftssprache. Die genannten Wendungen wurden zweisprachig im Glossar „Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache“ auf der Moodle-Plattform eingetragen. Im Laufe der beiden Semester wurden dieses Glossar und ein zweites Glossar zum Thema „Didaktisches Fachvokabular“ zweisprachig geführt und zu jedem Eintrag ein konkreter Beispielsatz notiert, damit ein Ausdruck bzw. eine feste Wendung immer im Kontext erschienen (vgl. Anhang auf separater CD-ROM).

Nachdem der zweite Lektüretext zum Thema "Verfahren der Unterrichtsplanung" von den Studierenden individuell bearbeitet worden war, wurde im Seminar eine vertiefende Textanalyse durchgeführt. Dabei wurden typische Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache (vgl. Anhang 16) im Text identifiziert und mit portugiesischer Übersetzung im Glossar „Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache“ notiert. Was die Erhebung der Verbalisierungen der UT bezüglich der lexikalischen Kompetenz betrifft, sind die Lektüreaufgaben (vgl. Anhänge 3, 5, 7, 9) mit anschließendem Retrospektionsprotokoll (vgl. Anhänge 4, 6, 8, 10) sowie die Verbalprotokolle (vgl. Anhänge 11 und 12) von zentraler Bedeutung, weil die UT dabei aufgefordert werden, spezifische Begriffe bzw. Wendungen in Fachtexten zu identifizieren.

#### **5.3.1.3.2.2 Grammatische Kompetenz**

Laut dem GER kann die grammatische Kompetenz als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese anzuwenden“ definiert werden (ebd.: 113).

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung steht dabei besonders die Erkennung und adäquate Interpretation solcher Phänomene in konkreten Textvorkommen im Zentrum.

Elemente:

- Morpheme – Stämme und Affixe (Präfixe, Suffixe, Infixe); Wortbildungsaffixe (*un-*, *ver-*, *-bar*, *-heit*, *-keit*);
- einfache Wörter (dabei besonders das Fachvokabular der Didaktik Deutsch als Fremdsprache wie z.B. *Einstieg*); abgeleitete Wörter (Stamm + Affixe z.B. *vorstellen*, *eingrenzen*).

Kategorien:

- Aktiv/Passiv (bes. die Verwendung des Passivs und dessen Ersatzformen in der AWS wie z.B. *es lässt sich transparenter machen*, *es sind Ableitungen zu treffen*);
- Tempus (bes. Gebrauch der Tempora in didaktischen Fachtexten);
- Modus (bes. Gebrauch des Konjunktivs in didaktischen Fachtexten wie z.B. *Man könnte begrifflich und inhaltlich zwischen x“ und y unterscheiden; dies dürfte daran liegen, dass*).

Klassen:

- offene Wortklassen: Substantive, Verben (bes. Verben der AWS wie z.B. *etwas anstoßen*, *an etwas festhalten*, *etwas messen an*, *etwas marginalisieren*; Modalverben wie z.B. *Der Einstieg soll das neue Thema für die Schüler auf- oder erschließen*), Adjektive, Adverbien (*teilweise*, *weitgehend*, *durchaus*, *zumindest*, *nicht zuletzt*), Abkürzungen (vgl., *et al.*, *v.a.*, *i. d. R.*, *bzw.*), Modalpartikel *wohl*;
- geschlossene Wortklassen (dabei bes. grammatische Elemente wie z.B. Konjunktionen: *weil* (Kausalität), *wie* (Vergleich), *damit* (Finalität), *obwohl* (Konzessivität), *wenn*, *falls* (Konditionalität)).

Strukturen:

- zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke (z.B. *Binnendifferenzierung*, *Sozialformen der Arbeit*, *Einstiegsformen*);
- Phrasen: Nominalphrase; Verbalphrase;
- Teilsätze: Hauptsatz; Nebensatz; selbstständiger Teilsatz;
- Sätze: einfacher Satz; Satzverbindung, Satzgefüge.

Prozesse:

- Nominalisierung (z.B. *fokussieren* – *die Fokussierung*, *charakterisieren* – *die Charakterisierung*);

- Transformation (Vereinfachung von komplexen Sätzen)
  - Auflösung von Partizipialkonstruktionen (z.B. *Dies machen auch die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthaltenen Einstiege deutlich.* – *Dies machen auch die Einstiege, die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthalten sind, deutlich.*).
- (Modifiziert nach ebd.: 113-115).

Zu der Erhebung der grammatischen Kompetenz wurden die Lektüreaufgaben (vgl. Anhänge 3, 5, 7, 9) mit anschließendem Retrospektionsprotokoll (vgl. Anhänge 4, 6, 8, 10) verwendet. Im Anschluss an die Durchführung der ersten Lektüreaufgabe (zum Thema Unterrichtseinstieg) und an das Bearbeiten des dazu gehörenden Retrospektionsprotokolls bspw. wurde dieser Fachtext im Seminar detaillierter analysiert und anhand von konkreten Textstellen wurden folgende Phänomene anhand eines Arbeitsblattes thematisiert (vgl. dazu Anhang 19): Partizipialkonstruktionen; Nominalstil; sprachliche Mittel zur Ankündigung, Strukturierung, Kommentieren von Inhalten; typische Verben zur Definition von Begriffen; Verben, die etwas erklären; Abkürzungen; feste Fügungen; Konjunktiv; Passiv-Formen; Modalverben; Konnektoren. Damit sollten die Kenntnisse der UT wiederholt bzw. erweitert und vertieft werden.

Insgesamt wurden sechs solcher Arbeitsblätter von den UT bearbeitet (vgl. Anhänge 15, 16, 17, 18, 19, 20).

### **5.3.1.3.2.3 Semantische Kompetenz**

Laut dem GER umfasst die semantische Kompetenz „die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“ (ebd.: 116).

Lexikalische Semantik behandelt Fragen der Wortbedeutung, z.B.:

- die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext:
  - Referenz;
  - Konnotation;
  - Repräsentation allgemeiner spezifischer Begriffe.
- interlexikalische Beziehungen, wie:
  - Synonyme/Antonyme;
  - Hyponyme;

- Kollokation;
- Übersetzungsäquivalenz.

(Vgl. ebd.).

Grammatische Semantik behandelt die Bedeutung grammatischer Elemente, Kategorien, Strukturen und Prozesse. Und schließlich behandelt pragmatische Semantik logische Beziehungen wie Folgerung, Präsuppositionen und Implikation (ebd.).

Zur Erhebung der Verbalisierungen der UT bezüglich der semantischen Kompetenz wurden Verbalprotokolle eingesetzt (vgl. dazu die Anhänge 11 und 12). Nachdem die UT das erste Verbalprotokoll zu Schramms Artikel zu den Sozialformen (2010: 1182-1187) durchgeführt hatten, wurde dieser Text benutzt, um typische grammatische und sprachliche Aspekte von Fachtexten zu bearbeiten: Abkürzungen; Adverbien, feste Fügungen; Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache; Passiv-Formen: Vorgangspassiv, reflexive Formen mit passivischer Bedeutung, Passiv mit sein + zu + Infinitiv; Modalverben; Konjunktiv und Tempusformen in wissenschaftlichen Texten (Vgl. dazu das Handout „Übungen zum Text „Sozialformen“ im Anhang 18). Zur Ausarbeitung solcher Handouts dienten das Lehr- und Arbeitsbuch zur Wissenschaftssprache Deutsch von Graefen/Moll (2011) sowie Heringers Lesegrammatiken (1987/2001) und Weinrichs Textgrammatik (1993/2005) als Grundlage. Je nach den Bedürfnissen der Studierenden bzw. nach dem Bekanntheitsgrad der einzelnen grammatischen und sprachlichen Phänomene wurden dabei gewisse Aspekte mehr oder weniger vertieft. Die Progression der behandelten Phänomene erfolgte im Laufe der beiden Semester folglich anhand einer Spirale, d. h. morphologisch-syntaktische, lexikalisch-semantische und textsortenspezifische Aspekte wurden eingeführt und in verschiedenen Arbeitsdurchgängen anhand der konkreten Arbeit an Fachtexten wiederholt und vertieft (vgl. Jung 2001: 173-176 zu den versch. Arten der Progression im gesteuerten Fremdsprachenunterricht).

### **5.3.1.3.3 Soziolinguistische Kompetenzen**

Im Bereich der soziolinguistischen Kompetenzen, zu welchem u.a. Aspekte wie Höflichkeitskonventionen, Dialekte und Akzente gehören, sind für den vorliegenden Kontext der Untersuchung hauptsächlich Registerunterschiede von Bedeutung. Laut dem GER bezieht sich der Begriff Register auf „systematische Unterschiede zwischen

Varietäten einer Sprache, die in verschiedenen Kontexten verwendet werden“ (ebd.: 120). Für den vorliegenden Kontext ist die Erkennung von unterschiedlichen Graden der Formalität relevant:

- formelhaft, z.B. *Die Diskussion ist eröffnet.*
- formell, z.B. *Ich erkläre die Diskussion für eröffnet.*
- neutral, z.B. *Können wir mit der Diskussion anfangen?*
- informell, z.B. *Wie wär's, wenn wir mit der Diskussion anfangen?*
- freundschaftlich, z.B. *Na gut, fangen wir an mit der Diskussion.*
- sehr vertraut, z.B. *Ab geht die Post! Los geht's mit der Diskussion.*

(Modifiziert nach ebd.: 120).

Im Laufe der beiden Semester wurden in den Didaktik-Seminaren ganz spezifische Merkmale von (Fach-)Texten bearbeitet. So wurden am Anfang des 1. Semesters bspw. die Begriffe Text, Textualität und Textsorten erläutert und anhand konkreter Beispiele aufgezeigt. Den Studierenden wurden in diesem Zusammenhang 16 Textsortenbeispiele aus dem deutschen alltäglichen Leben und aus dem deutschen akademischen Bereich gezeigt und sie wurden dazu aufgefordert, jede der Textsorten mit einer Bezeichnung in L1 oder L2 zu versehen (vgl. Anhang auf separater CD-ROM). Die Studierenden wählten im Anschluss daran zwei der projizierten deutschen Textsorten und suchten portugiesische Pendants dazu. Dabei sollten sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Textsorten in den beiden Sprachen identifizieren. Anhand dieses Vorgehens sollten die Studierenden für Textsorten und ihre charakteristischen (auch kulturspezifischen) Merkmale sowie für unterschiedliche sprachliche Register sensibilisiert werden.

Schließlich wurden auch die Tendenz zum Ich-Verbot in wissenschaftlichen Texten und seine Ausnahmen thematisiert (vgl. dazu Harald Weinrich 1989).

Die Verbalisierungen der UT zu dem oben dargestellten Bereich wurden anhand der Lektüreaufgaben (vgl. Anhänge 3, 5, 7, 9) mit den anschließenden Retrospektionsprotokollen (4, 6, 8, 10) sowie anhand der Verbalprotokolle (vgl. Anhänge 11 und 12) erhoben.

#### **5.3.1.3.4 Pragmatische Kompetenzen**

Gemäß dem GER betreffen pragmatische Kompetenzen das Wissen der Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz);
  - b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz);
  - c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).
- (Vgl. ebd.: 123).

Den Studierenden wurde eine Checkliste zur Erstellung einer schriftlichen Zusammenfassung (vgl. Anhang 21) ausgehändigt und sie wurde im Plenum besprochen. Die Studierenden verfassten schließlich als Hausaufgabe eine schriftliche Zusammenfassung des Textes „Aufgabenorientierung“. Damit sollte das Ziel erreicht werden, die Studierenden zu befähigen, in eigenen Worten strukturiert zu formulieren, was in einem (Fach-)Text steht. Für die Verbalisierungen der UT zu diesen Textproduktionen war ein Kärtchen im abschließenden Leitfadeninterview vorgesehen (vgl. dazu Anhang 13, dabei bes. Fragebereich 3).

##### **5.3.1.3.4.1 Diskurskompetenz**

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung liegt das Hauptaugenmerk auf der Rezeption von Fachtexten und nur am Rande auf der Produktion von Texten. Trotzdem sollte den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, sich in verschiedenen sprachlichen Registern über Inhalte von Fachtexten schriftlich und mündlich zu äußern. Dabei sind folgende wichtige Kriterien zu beachten:

- Thematische Organisation im Text;
  - Logische Anordnung;
  - Äußere Form;
  - Vertextungsmuster (narrativ, deskriptiv, argumentativ);
  - Kohärenz und Kohäsion;
  - Stil und Register;
- (modifiziert nach ebd.: 123).

Was den Umgang mit Stil und verschiedenen sprachlichen Registern betrifft, führten die Studierenden mündliche und schriftliche Übungen zur Vereinfachung von Inhalten fachsprachlicher Texte aus: Die Studierenden befanden sich bspw. in einer fiktiven Café-

Situation und sollten einander erzählen, was in Piephos Text zu Verfahren der Unterrichtsplanung steht. In einer schriftlichen Übung sollten die Studierenden einen bestimmten Abschnitt des Textes lesen und in eigenen Worten formulieren, was darin steht. Es wurde im Anschluss daran diskutiert, wie die Studierenden dabei vorgegangen waren und als wie effektiv sich die Verwendung einzelner Strategien herausstellte. Als Hausaufgabe schrieben die Studierenden einem fiktiven Freund/einer fiktiven Freundin einen Brief, in dem sie in einem informellen sprachlichen Stil erzählten, was in Piephos Text steht. Für die Verbalisierungen der UT zu diesen Textproduktionen war ein Kärtchen im abschließenden Leitfadeninterview vorgesehen (vgl. dazu Anhang 13, dabei bes. Fragebereich 3).

### **5.3.2 Zwischenfazit**

Begründet auf meiner bisherigen Erfahrung, ist davon auszugehen, dass der Fachbereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache für die Studierenden bei Eintritt in die Lehramtsausbildung inhaltlich neu und sprachlich mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist. Deshalb wurden die Didaktik-Seminare derart gestaltet, dass sich die Studierenden spezifische akademische (Text-)Kompetenzen aneignen könnten. Diese Zielsetzung wurde grundsätzlich durch die Verbindung von Fachwissenschaft (Didaktik Deutsch als Fremdsprache) und Sprachpraxis angestrebt und war von folgenden Verfahrensweisen geprägt (vgl. dazu auch die didaktischen Maßnahmen in Kapitel 5.3.1.3):

- Entwicklung eines Bewusstseins für spezifische Aspekte eines akademisch-wissenschaftlichen Sprachgebrauchs in der Erstsprache und in der Fremdsprache und deren Unterschiede;
- Erweiterung eines spezifisch sprachlichen Wissens, welche an der alltäglichen Wissenschaftssprache bzw. der Fachsprache der Didaktik orientiert ist;
- Förderung von Lese- und Texterschließungstechniken von Fachtexten;
- Das Reflektieren, Abwägen und das kritische Bewerten von schriftsprachlich gefasster Information in Form von wissenschaftlichen Artikeln zu Themen der Didaktik.

Für die Überprüfung des Leseverstehens wurden Texte verwendet, die sprachlich nicht vereinfacht sind, sondern die fachliche Realität repräsentieren. Die Texte waren den UT



während der gesamten Bearbeitungszeit der Aufgaben zugänglich. Bei der Auswahl der Lektüretexte aus der Gesamtmenge der für die Seminare vorgesehenen Fachtexte wurde einerseits darauf geachtet, dass die einzelnen Texte aus verschiedenen Quellen stammen: Der erste Lektüretext stammt aus der Zeitschriftenreihe *Fremdsprache Deutsch*. Es handelt sich dabei um einen Basisartikel von Nodari (1996: 4-10, vgl. dazu Anhang 23) zum Thema Lernstrategien und autonomes Lernen, welcher sprachlich so konzipiert ist, dass er den LeserInnen vermutlich relativ leicht zugänglich ist. Einen sprachlich wohl auch eher leichten Zugang bietet der Artikel zum Thema Unterrichtseinstieg aus dem praxisorientierten, fachdidaktischen Buch von Meyer (2010: 122-150, vgl. dazu Anhang 23). Diese beiden Texte lösten sich jeweils mit einem Artikel aus den Handbüchern *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (2001 bzw. 2010)* zu den Themen Unterrichtsplanung (Piepho 2001: 835-840, vgl. dazu Anhang 23) bzw. Aufgabenorientierung (Portmann-Tselikas 2010: 1166-1171, vgl. dazu Anhang 23) ab, welche von einem expliziteren wissenschaftlichen Sprachstil geprägt sind und damit eine größere Herausforderung für die Studierenden darstellen dürften. Durch die intensive Auseinandersetzung mit diesen vier Texten sollten die UT mit Merkmalen der deutschen Wissenschaftssprache und der Fachsprache der Didaktik vertraut(er) gemacht werden und dadurch auch in die Lage versetzt werden, ihr Wissen auf die selbstständige Lektüre weiterer fachdidaktischer Texte zu übertragen.

Hinsichtlich des zu erreichenden Ziels der Textarbeit weist Westhoff darauf hin, dass es grundsätzlich nicht vorderhand darum geht, was die Lernenden am Ende der Stunde mit dem gelesenen Text tun können, sondern vielmehr darum, wie die Lernenden später mit einem ähnlichen Text umgehen können (vgl. Westhoff 1987: 74). Für den vorliegenden Kontext geht es in erster Linie darum, dass die Studierenden lernen, einen in der Zielsprache Deutsch verfassten Fachtext im Bereich der Didaktik zu verstehen und diese Kompetenzen auch auf weitere Texte zu transferieren. Ferner soll an dieser Stelle ergänzt werden, dass dem Verstehen von Textinhalten und dem Reflektieren über Textinhalte auch eine fundamental wichtige Bedeutung zukommt, weil diese m.E. zur Ausbildung der zukünftigen Lehrenden unabdingbar sind. Nissen (1995: 287) unterscheidet drei Aufgabenbereiche der Textarbeit. Die drei Aufgabenbereiche sind:

- I. der oberflächlichen oder „direkten“ Textaussage (*Comprehension*),
- II. der ihrer Struktur, Implikationen, Richtung, der „indirekten“ Aussage des Textes (*Analysis* oder *Analysis and Comment*) und

- III. der der Bezugsrahmen von Deutung, Bewertung, Stellungnahme, vielleicht auch Meinung (*Comment*, vielleicht auch *Opinion*)

Sich auf Gal'perins Theorie des Lesens beziehend geht Westhoff vom Grundsatz aus, dass alle Aktivität auf Handeln beruht „und dass Fertigkeiten handelnd erworben werden. Man lernt sie nicht allein mittels Informationen über bestimmte Fertigkeiten, neue Handlungen lernt man, indem man sie ausführt“ (Westhoff 1987: 71). Weiterhin weist Westhoff auf die fundamentale Bedeutung einer Phase im Unterricht hin, in der die zu erlernende Handlung explizit gemacht wird, in der sie ausgesprochen wird (ebd.).<sup>75</sup> Auf dieser Metaebene der Reflexion geht es auch darum, über den Schwierigkeitsgrad und die Herausforderungen bei der Lektüre eines Textes auf einer individuellen Ebene und in der Gruppe zu reflektieren. Was also die Sozialformen der Arbeit betrifft, variierten diese zwischen der Arbeit im Plenum und der Arbeit mit einem Partner/mit einer Partnerin bzw. der Arbeit in einer kleinen Gruppe.

Wenden wir uns nun der Diskussion des Umgangs mit dem Datenmaterial zu.

## **5.4 Aufbereitung der Daten**

Vor der Analyse und Interpretation müssen verbale Daten so aufbereitet werden, dass sie als verdauerte, verschriftlichte Daten vorliegen (vgl. dazu Mempel/Mehlhorn 2014: 147). Für die vorliegende Untersuchung wurden dazu die Daten der Verbalprotokolle und des abschließenden Leitfadeninterviews transkribiert und anschließend ins Deutsche übersetzt. Wie dabei genau vorgegangen wurde, soll nachfolgend dargestellt werden.

### **5.4.1 Transkription**

Einleitend zu diesem Kapitel soll vermerkt werden, dass es zur Darstellung der Diskussion rund um das Transkribieren von Daten als erforderlich erachtet wurde, verschiedene Fachexperten in einer verdichteten Form zu Wort kommen zu lassen. Aus diesem Grund enthält dieses Kapitel zahlreiche, z.T. aufeinanderfolgende Zitate.

---

<sup>75</sup> Vgl. dazu auch Westhoff (1997: 80) zu der sog. „verbalen Phase“, bei der die Lernenden in einer Phase der Reflexion nochmals die Schritte in Worte fassen, die zu einer guten Lösung geführt haben.

Transkription (lat. *transcribere* = umschreiben) bedeutet „das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (ebd.). Was dabei gemäß Mempel/Mehlhorn jedoch zu beachten ist, ist die Tatsache, dass Transkripte „nie die aufgenommenen Audio- oder Videodaten vollständig in ihrer Komplexität abbilden [können]“ (ebd.: 148). Denn „[j]ede Verschriftung sozialer Realitäten unterliegt technischen und textuellen Strukturierungen und Begrenzungen, die das Verschriftete in einer bestimmten Weise zugänglich machen“ (Flick 2012: 383). Die Entscheidung, mit welchem Grad an Detailliertheit transkribiert wird, hängt eng mit den für die jeweilige Untersuchung relevanten Ziele zusammen (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 148). In diesem Zusammenhang empfiehlt Flick (2012: 380) „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“. Die Durchsicht der entsprechenden Literatur ergibt, dass eine Vielzahl von unterschiedlich genauen Transkriptionssystemen vorliegt, wobei sich laut Flick bislang noch kein Standard durchgesetzt hat (vgl. ebd.: 379). Heine/Schramm (2007) weisen diesbezüglich auf Folgendes hin: „Bei Entscheidungen für Transkriptionssysteme und -programme ist zu bedenken, dass es sich bei einer Transkription der Daten nicht um eine bloße Datenerfassung handelt, sondern dass sie bereits einen Prozess der Interpretation darstellt“ (182). Bspw. beruht die Anwendung der Interpunktion bereits auf einer Verstehensleistung und ist deshalb keine mechanische Überführung der Lautdenkdaten (vgl. ebd.). Für die Wahl eines Transkriptionssystems für die vorliegende Untersuchung stehen folgende Überlegungen im Vordergrund: Grundsätzlich sollen für die Beantwortung der Forschungsfragen alle verbalen Daten, die anhand von Verbalprotokollen und dem Leitfadeninterview erhoben werden, ausgewertet werden. Das bedeutet, dass die gesamten Aufnahmen vollständig transkribiert werden. Da dabei der Fokus auf dem semantischen Inhalt der gesprochenen Beiträge liegt, fallen Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen jedoch in den Hintergrund (vgl. dazu Mempel/Mehlhorn 2014: 149).

Transkribiert werden die Interviews mit dem Programm PRAAT.<sup>76</sup> Obwohl das Programm viele Verfeinerungen der Gesprächsanalyse erlaubt, welche für die vorliegende Studie nicht relevant sind, ist die Wahl auf dieses Transkriptionsprogramm

---

<sup>76</sup> PRAAT (niederländisch „die Rede“, „das Gesprochene“) ist ein quelloffenes, frei erhältliches Computerprogramm für phonetische Analysen und wurde 1995 von Boersma und Weenink (Universität Amsterdam) entwickelt. Seither wird diese Software ständig erweitert und verbessert. Weiterführende Informationen unter: <http://www.praat.org> [Zugriff am 21.07.2015].

gefallen, weil es nicht nur eine insgesamt einfache Handhabung der Dateien erlaubt, sondern auch das Anbringen von Anmerkungen und das Einfügen von Zeitmarken ermöglicht. Die folgende Abbildung soll der Verdeutlichung der elementaren Verwendung der Software PRAAT dienen:

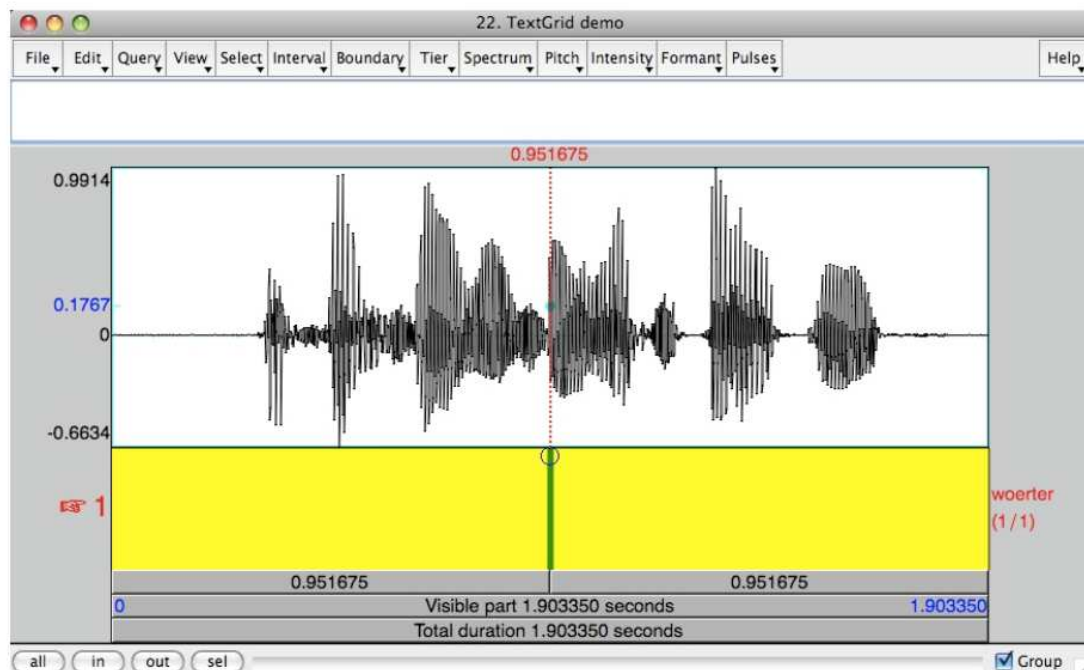


Abb. 6: Beispiel eines sog. TextGrid-Objekts der Software PRAAT (Mayer 2014: 55)

Die Bildvorlage demonstriert, dass man – ausgehend von der rot gepunkteten Linie – einen beliebigen Signalabschnitt (auf der weißen Fläche) mit dem Cursor markieren, diesen Abschnitt hören und ihn im entsprechenden Segment unterhalb des Abschnitts (gelbe Fläche) annotieren bzw. orthografisch transkribieren kann (vgl. dazu ebd.: 54-59).

Nach Abschluss der Erstellung der Transkripte mit der Software PRAAT werden diese in Word-Dokumente exportiert und mit einem Transkriptionskopf, d.h. mit wichtigen Informationen – wie etwa Aufnahmetag, Dauer der gesamten Aufnahme; Identifizierung der an der Situation Beteiligten (vgl. dazu Selting *et al.* 1989: 94) – versehen (vgl. Anhänge auf separater CD-ROM).

Hinsichtlich des in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Transkriptionssystems ist zu vermerken, dass die Wahl auf die Anfertigung von Minimaltranskripten gefallen ist. Das Minimaltranskript stellt die basale Ausbaustufe von GAT<sup>77</sup> dar, welche für viele

<sup>77</sup> Das Akronym GAT steht für *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*. Es handelt sich dabei um ein Transkriptionssystem, welches 1998 von einer Gruppe deutscher Konversations- und Diskursanalytiker und

sozialwissenschaftliche Zwecke (z.B. Inhaltsanalyse von Interviews) verwendet wird (vgl. dazu Dresing/Pehl 2013: 25). In der vorliegenden Untersuchung wird eben gerade auf die Inhaltsanalyse der mündlich erhobenen Daten (Verbalprotokolle und Leitfadeninterviews) abgezielt. Dementsprechend fällt die Wahl auf ein Minimaltranskript. Es werden dabei folgende Transkriptionsregeln, welche Teil von GAT sind, beachtet und für den vorhandenen Kontext angepasst bzw. spezifiziert: Die interviewende Person wird durch die Buchstaben „ST“ gekennzeichnet, welche den Initialen der Forscherin/Dozentin entsprechen; die befragte Person wird durch den ersten Buchstaben des ihr zugeteilten Pseudonyms (z.B. „A“ von „Alina“) gekennzeichnet. Die verbalen Daten werden wörtlich, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend, in die portugiesische Standardsprache verschriftet. Das Gesprächstranskript wird in genereller Kleinschreibung erstellt.<sup>78</sup> Dabei werden Zeichen wie etwa Komma, Punkt, Ausrufe- oder Fragezeichen weggelassen. Intonationsphrasen eines Sprechers werden fortlaufend aneinandergereiht und durch | getrennt. Die Transkriptzeilen werden durchnummeriert. Um Konvertierungsprobleme zu minimieren, wird ein äquidistanter Schrifttyp (Courier 10 pt) gewählt. Der Zeilenabstand beträgt 1,5. Pausen werden in Klammern angegeben: (.) entspricht einer Pause von ca. 1-2 Sekunden; (..) entspricht einer Pause von ca. 3-5 Sekunden und (...) entspricht einer Pause von mehr als fünf Sekunden. Ausdrücke in runden Klammern, z.B. (leise), sind zusätzliche Kommentare. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden (z.B. „Das ist mir sehr, sehr wichtig“). Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht) (vgl. Dresing/Pehl 2013 sowie Selting *et al.* 1998 zu diesen Ausführungen).

---

interaktionaler Linguisten entwickelt wurde (vgl. dazu Couper-Kuhlen/Barth-Weingarten 2011: 1). GAT besteht aus Prinzipien und Konventionen, die auf die linguistische und phonetische – insbesondere die prosodische – Analyse gesprochener Sprache ausgerichtet sind (vgl. ebd.). Im GAT sind drei Detailliertheitsstufen der Transkription möglich: das Minimaltranskript als einfaches (Arbeits-)Transkript; das Basistranskript, welches gesprächsanalytische Mindeststandards festschreibt und das Feintranskript, das z.B. durch genauere Erfassung der Tonhöhenbewegungen oder der nonverbalen Kommunikation angereichert ist (weiterführend vgl. dazu Selting *et al.* 1998).

<sup>78</sup> Das bedeutet, dass die Großschreibung von einzelnen Wörtern, die von einem Sprechenden besonders betont werden, weggelassen wird, weil die Wortbetonung für die vorliegende Arbeit nicht von Interesse ist.

Folgender Ausschnitt aus einem Minimaltranskript nach GAT soll einige der obengenannten basalen Transkriptionsregeln illustrieren:

01 A: wie wäre es damit   jede blume bekommt einen eigenen
02 kasten   hh aber keinen unterschiedlichen dünger
03 B: wieso nicht
04 A: (...) das wird zu teuer

Tab. 7: Beispiel für ein GAT Minimaltranskript (Dresing/Pehl 2013: 35)

Die fertigen Transkripte werden von einer Drittperson (in der vorliegenden Untersuchung von Frau Nadja Müller de Ossio) durchgesehen (vgl. dazu Heine/Schramm 2007: 195). Dabei wird auf die Anonymisierung der Daten, d.h. die Modifizierung (anhand von Codenamen oder Kürzel) aller Angaben, die Rückschluss auf die UT erlauben könnten, geachtet (vgl. dazu Kuckartz 2014: 140).<sup>79</sup> In einem weiteren Schritt werden die Transkripte (ebenfalls von Frau Müller de Ossio aufgrund ihrer Vertrautheit mit der Ausgangskultur und -sprache) in Form einer textnahen Übersetzung ins Deutsche übertragen (vgl. dazu Wettemann 2012: 110).<sup>80</sup> Um Verzerrungen bei der Darstellung von Daten zu vermeiden, werden zitierte Äußerungen der UT in den entsprechenden Kapiteln der vorliegenden Untersuchung sowohl auf Portugiesisch als auch in der ins Deutsche übersetzten Version angegeben.

Nachdem verbale Daten in Transkripte überführt worden sind, kann an den Prozess der Auswertung und Interpretation der verschrifteten Daten herangegangen werden. Im Folgenden soll deshalb zunächst ein Überblick über Auswertungsverfahren qualitativer Daten gegeben werden. Weiterhin wird erläutert und begründet, welches Verfahren der Auswertung für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde.

---

<sup>79</sup> Die Anonymisierung der Untersuchungsteilnehmerinnen erfolgte durch die Zuweisung von Pseudonymen. Dabei wurden Namen mit Anfangsbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge gewählt – Alina, Bruna und Claudia – und den drei Untersuchungsteilnehmerinnen anhand eines Losverfahrens zugeteilt.

<sup>80</sup> Zu den Originaltranskripten und deren Übersetzungen vgl. Dokument auf separater CD-Rom. Demirkaya (2014: 215) weist in diesem Zusammenhang auf Folgendes hin: „Übersetzung ist ein komplexer Sprach- und Kulturtransfer, bei dem es zu einer Verzerrung der Sicht der Forschungsteilnehmenden kommen kann. Daher sollte die Analyse nicht-deutschsprachiger Daten wenn möglich in der (den) Sprache(n) vorgenommen werden, die Forschungsteilnehmende in der Erhebung verwenden. Trotz des Ressourcenaufwandes sollte diesen originalsprachlichen Daten die Übersetzung ins Deutsche beigelegt werden, um die Analysearbeit so weit wie möglich transparent zu machen“. Diesen Empfehlungen entsprechend wird auch in der vorliegenden Untersuchung vorgegangen.

## 5.5 Auswertung der Daten

### 5.5.1 Überblick über Verfahren zur Auswertung qualitativer Daten

Laut Demirkaya (2014: 213) ist die Analyse qualitativer Daten „der zentrale Arbeitsprozess mit den Informationen aus und zu einem Wirklichkeitsausschnitt. Ziel ist es, aus diesen Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten“. Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl vorhandener qualitativer Analyseverfahren (ebd.: 217) und jeder Forschende muss vor dem Hintergrund des jeweiligen Forschungsinteresses ein geeignetes, gegenstandsangemessenes Verfahren finden. Im Wesentlichen lassen sich bei der Analyse von Daten jedoch Methoden übergreifende Strategien erkennen, welche in der Reduktion bzw. Expansion von Daten (ebd.) bestehen.

#### *Reduktion von Daten*

Hinsichtlich der Datenreduktion unterscheidet Flick (2012) folgende Verfahren der Textauswertung: Kodierung und Kategorisierung<sup>81</sup> (386-421). Das Verfahren der Kodierung empirischen Materials wird in folgende Formen weiter unterteilt:

- Theoretisches Kodieren;
- Qualitative Inhaltsanalyse;
- Globalauswertung;
- Thematisches Kodieren.

(Flick 2012: 386-421).

Laut Flick (2012) ist das theoretische Kodieren das Analyseverfahren für Daten, die erhoben wurden, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu entwickeln. Dieses Verfahren wurde von Glaser und Strauss (1967) erstmals vorgestellt (vgl. dazu ebd.). Das theorieorientierte Kodieren besteht nun darin, dass Kategorien nicht im Vorfeld der Analyse entwickelt werden, „sondern im Zuge des Kodierens durch das Datenmaterial gesteuert und generiert werden“ (Demirkaya 2014: 218). Laut Flick (2013: 400) wird dabei im Lauf der Interpretation „die Ebene des reinen Textes verlassen, [...] um

---

<sup>81</sup> Verallgemeinernd ausgedrückt ist eine Kategorie das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten (vgl. dazu Kuckartz 2014). Kategorien beruhen demzufolge auf Wahrnehmung und auf aktiver geistiger Tätigkeit (vgl. ebd.) und können einen mehr oder weniger hohen Grad an Komplexität aufweisen (vgl. ebd.: 46). Kodierung bedeutet die Zuordnung des Materials zu einer Kategorie bzw. – wie im Fall der vorliegenden Arbeit – zu einem thematischen Bereich (vgl. ebd.: 37).

Kategorien und Relationen und damit Theorien zu entwickeln“. Textinterpretation wird dadurch methodisch umgesetzt und handhabbar gemacht (vgl. ebd.). Ein Nachteil dieser Methode liegt jedoch in folgendem Aspekt:

Es werden kaum Anhaltspunkte dafür gegeben, woran die Auswahl von Textstellen und Fällen zu orientieren und wonach der Abbruch von Kodierung [...] zu richten ist. Das Kriterium der theoretischen Sättigung überlässt es der bis dahin entwickelten Theorie und damit dem Forscher, solche Auswahl- und Abbruchentscheidungen zu fällen“ (ebd.: 401).

Im Gegensatz zum theorieorientierten Kodieren werden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse im Vorfeld definierte Kategorien an den Text herangetragen (vgl. dazu ebd.: 409). Die einzelnen dabei vorgesehenen Schritte zur Reduktion des Materials führen zu einem einheitlichen Kategorienschema, welches den Vergleich von verschiedenen Fällen erleichtert (vgl. dazu ebd.: 416). Gemäß Flick (2012) ist dies ein Vorteil gegenüber „stärker induktiven und/oder fallbezogenen Interpretationsverfahren“ (ebd.: 416). Bedeutende Nachteile dieser Methode lassen sich hingegen ebenfalls identifizieren:

Die schnelle Kategorisierung mit von außen herangetragenen, theoretisch begründeten Kategorien lenkt möglicherweise den Blick eher auf den Inhalt, als dass sie den Text und seine (Un-)Tiefen auszuloten erleichtert. Interpretation des Textes im Sinne der meisten anderen Auswertungsverfahren wird eher schematisch durch die explikative Inhaltsanalyse realisiert. Ein weiteres Problem liegt in der Verwendung von Paraphrasen, die nicht zur Erklärung des Ursprungstextes eingesetzt werden, sondern vor allem bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an dessen Stelle treten (ebd.: 416-417).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist die Folgerung zu ziehen, dass für die vorliegende Untersuchung weder das theoretische Kodieren noch die qualitative Inhaltsanalyse als geeignete Methoden der Datenanalyse zu betrachten sind. Dies kann damit begründet werden, dass es in der vorliegenden Studie nicht darum geht, aufzuzeigen, welche Kognitionen seitens der UT insgesamt zu einer jeweiligen Forschungsfrage bzw. Kategorie vorliegen (kategorienbasiertes Vorgehen), sondern vielmehr darum, einen einzelnen Fall so ausführlich wie möglich darzustellen (fallbezogenes Vorgehen). Dies hat damit zu tun, dass die Untersuchungspopulation in der vorliegenden Arbeit nicht aus einer Vielzahl von Fällen (bei der sich die Arbeit mit Kategorien anbieten würde) besteht, sondern aus drei (Einzel-)Fällen. Anstelle von Kategorien werden in der vorliegenden Untersuchung demnach Themen zur Auswertung der Daten eines Falls verwendet (Stichwort: thematisches Kodieren zum Zweck einer



ausführlichen Einzelfallanalyse). Dieses Vorgehen ist – wie in Kapitel 5.5.1.1.1 genauer dargestellt und begründet, – für die vorliegende Untersuchung als geeignet einzuschätzen.

Hinsichtlich der Globalauswertung, einem Verfahren, welches auf Legewie (1994) zurückgeht, liegt das Ziel darin, eine Übersicht über „das thematische Spektrum des zu interpretierenden Textes“ zu gewinnen (Flick 2012: 417). Laut Flick dient diese Form von Aufbereitung von Texten vor ihrer eigentlichen Interpretation „zur Orientierung darin und die Entscheidung darüber [...], ob es sich bei begrenzten Ressourcen lohnt, ein bestimmtes Interview oder eher ein anderes in die Auswertung aufzunehmen“ (ebd.: 418). Dieses Vorgehen erübrigt sich für die vorliegende Untersuchung, weil dabei sämtliche Daten berücksichtigt werden. Die Berücksichtigung aller erhobenen Daten ist deshalb möglich und sinnvoll, weil die Untersuchungspopulation der vorliegenden Studie lediglich aus drei Fällen besteht und weil der Analysefokus auf die Tiefe und Breite eines einzelnen Falls gerichtet ist.

#### *Expansion von Daten*

Strategien, bei denen eine Datenexpansion vorgenommen wird, sind laut Flick (2012) u.a. die sequenzielle Analyse, welche in Konversations- und Diskursanalysen sowie in narrative und hermeneutische Analysen unterteilt werden (422-450). Diese Verfahren sind für die vorliegende Untersuchung insofern nicht relevant, als dabei weder die formale Analyse von Alltagssituationen bzw. diskursiver Phänomene noch die Rekonstruktion biographischer Verläufe bzw. die streng sequenzielle Analyse eines Geschehens untersucht werden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle nicht weiter auf diese Verfahren eingegangen.

#### **5.5.1.1 Auswertung der Daten in der vorliegenden Untersuchung**

Wie bereits erwähnt, werden für den Kontext der vorliegenden Untersuchung neben schriftlichen Befragungen (anhand eines Fragebogens und Retrospektionsprotokollen) auch introspektive Verfahren (Verbalprotokolle und abschließendes Leitfadeninterview) zur Datenerhebung verwendet. Gerade was Letztere betrifft, ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Auswertung introspektiv erhobener Daten unter Vorbehalt auszuführen ist. Denn dadurch, dass Individuen bei der Ausführung einer kognitiven Anforderung nur solche Gedanken verbalisieren können, die ihnen bewusst sind, sind die

kognitiven Prozesse bei Introspektionen grundsätzlich nur indirekt und unvollständig enthalten (vgl. dazu Kapitel 5.2.2.2.3.3). Dazu kommt, dass laut Heine/Schramm (2007) „dieselben Daten unterschiedlich interpretierbar [sind], da sie aus je verschiedenen Erkenntnisinteressen heraus betrachtet werden können“ (197). Daraus ist abzuleiten, dass es von zentraler Bedeutung ist, dass sich Forschende ihrer Art der Annäherung an die Daten bewusst werden. Heine/Schramm betonen in diesem Zusammenhang, dass „eine Analyse mit Hilfe eines Kodierschemas notwendig [ist], das die Interpretation theoriebasiert leitet und jene Prozesse in den Mittelpunkt rückt, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen“ (ebd.). Ein solches Vorgehen soll deshalb für die vorliegende Untersuchung übernommen werden, weil das Erkenntnisinteresse in der eingehenden Beschreibung der Ausprägungen der Kognitionen Studierender der Didaktik gegenüber bestimmten Aspekten der (Fach-) Textkompetenz besteht. Mit anderen Worten geht es darum, Themenbereiche abzuleiten, mit denen die Kognitionen der Studierenden zu (der Entwicklung) ihrer (Fach-)Textkompetenz näher verstanden werden können. Diese Zielsetzung betreffend, scheinen die Ausführungen von Flick (2012: 402-409) zu den wichtigsten Grundlagen des thematischen Kodierens von Relevanz zu sein. Wenden wir uns nun deren Diskussion zu.

#### **5.5.1.1.1 Thematisches Kodieren**

Das Verfahren des thematischen Kodierens geht auf Strauss (1991) zurück und dient in erster Linie der Untersuchung der sozialen Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess (vgl. dazu Flick 2012: 402). Eine solche Zielstellung ist für die vorliegende Untersuchung gut geeignet, geht es denn darum, die Vorstellungen und Wahrnehmungen der einzelnen UT hinsichtlich (der Entwicklung) ihrer (Fach-) Textkompetenz zu untersuchen. Hierbei handelt es sich also sowohl um die einzelnen Kognitionen hinsichtlich eines Phänomens (Fachtextkompetenz) als auch hinsichtlich eines Prozesses (die Entwicklung dieser Kompetenz).<sup>82</sup>

Die Datenerhebung wird mit einem Verfahren durchgeführt, „das Vergleichbarkeit durch die Vorgabe von Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen, darauf

---

<sup>82</sup> Vgl. dazu etwa auch die Studie von Kursiša (2012), bei der das thematische Kodieren zur Analyse von Einzelfällen zum Thema „Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E“ zum Einsatz kommt sowie die Untersuchung von Martinez (2008), bei der ebenfalls Einzelfälle anhand des thematischen Kodierens zum Thema „Lernerautonomie und Sprachlernverständnis“ analysiert werden.

bezogenen Sichtweisen gewährleisten soll“ (Flick 2012: 402). Dies kann laut Flick bspw. anhand eines Leitfadeninterviews durchgeführt werden (ebd.). Wie bereits erwähnt, ist genau dieses Verfahren eines, das als Methode der Datenerhebung in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wird (vgl. Kapitel 5.2.3.4). Neben dem Leitfadeninterview kommen dabei aber auch Retrospektionsprotokolle (vgl. Kapitel 5.2.3.2) sowie Verbalprotokolle (5.2.3.3) zum Einsatz – Methoden also, welche allesamt die Verknüpfung von einer strukturierenden Vorgabe mit gleichzeitiger inhaltlicher Offenheit ermöglichen (vgl. Flick 2012: 408).

Was das Vorgehen des thematischen Kodierens betrifft, wird mehrstufig gearbeitet (ebd.: 402-403). Laut Flick wird in einem ersten Schritt eine Einzelfallanalyse aller einbezogenen Fälle angefertigt (2012: 403):

Zu einer ersten Orientierung wird eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls erstellt, die im Lauf seiner weiteren Interpretation kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert wird. Sie enthält eine für das Interview typische Aussage (das Motto des Falls) [und] eine knappe Darstellung der Person im Hinblick auf die Fragestellung [...]. Nach Abschluss der Fallanalyse ist sie [die Kurzbeschreibung] (eventuell in überarbeiteter Form) Bestandteil ihrer Ergebnisse.

Kuckartz (2014) argumentiert sehr ähnlich wie Flick (2012), differenziert jedoch die Erarbeitung einer Fallzusammenfassung konkreter aus. Kuckartz (2014: 53-55) verweist nämlich darauf, dass die Auswertung der erhobenen Daten grundsätzlich mit einer initiiierenden Textarbeit beginnt und beschreibt, was darunter zu verstehen ist: Es geht dabei hauptsächlich darum, alle vorliegenden Daten vor dem Hintergrund der Forschungsfragen intensiv zu lesen und dabei zentrale Begriffe zu markieren, wichtige Abschnitte zu kennzeichnen, Argumente zu analysieren sowie die formale Struktur (z.B. die Länge des Textes) zu betrachten (vgl. dazu ebd.). Weiterhin wird empfohlen, „alle Auffälligkeiten in den Texten und Ideen, die einem bei der ersten Lektüre des Textes kommen, in Form von Memos festzuhalten“ (ebd.: 54). Unter einem Memo werden die während eines Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen und Vermutungen verstanden (Kuckartz 2014). Im Anschluss an die erste analytische Beschäftigung mit den Datensätzen wird es als sinnvoll und hilfreich erachtet, eine Fallzusammenfassung zu erstellen (ebd.), welche darin besteht, aus der Perspektive der Forschungsfrage(n) „eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika“ (ebd.: 55) eines Einzelfalls zu verfassen. Mit anderen Worten soll eine faktenorientierte, eng am

Text arbeitende Komprimierung eines jeweiligen Falls entstehen, die das Besondere an einem Individuum und seiner Haltung erfasst (ebd.). Auch laut Kuckartz (2014: 56) ist es im Fall von Interviews üblich, „jeder Fallzusammenfassung als Überschrift eine Art Motto bzw. eine treffende Kurzbezeichnung voranzustellen“. Diesen Vorgehensweisen wird in der vorliegenden Untersuchung Folge geleistet (vgl. dazu Kapitel 6.1.1; 6.1.2 und 6.1.3).

Flick weist darauf hin, dass sich – im Gegensatz zum Vorgehen von Strauss (1991) – die vertiefende Analyse am einzelnen Fall orientiert und damit folgende Ziele verfolgt (2012: 403): „Der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung soll erhalten bleiben, weshalb Fallanalysen für alle einbezogenen Fälle durchgeführt werden. In der Analyse wird ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall entwickelt“ (ebd.).<sup>83</sup> Genauer gesagt geht es dabei um die Generierung thematischer Bereiche zunächst für den einzelnen Fall (vgl. dazu ebd.). In der vorliegenden Untersuchung wird so vorgegangen, dass thematische Bereiche zunächst aus den Forschungsfragen übernommen und an die einzelnen Fälle zur Kodierung herangetragen werden. Für den vorliegenden Kontext lässt sich demzufolge folgende thematische Struktur von Fallanalysen formulieren (vgl. dazu auch ebd.: 404):

A – Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz

B – Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch

C – Methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz

D – Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft

Nachdem also die initiiierende Textarbeit geleistet ist (erster Schritt) und die thematischen Bereiche entwickelt bzw. identifiziert sind (zweiter Schritt), kann mit dem Kodieren des gesamten Materials begonnen werden (vgl. dazu Kuckartz 2014: 78), das bedeutet, dass konkrete Textstellen den thematischen Bereichen zugeordnet werden (ebd.: 82). Dieser

---

<sup>83</sup> Der hier verwendete Begriff „Kategoriensystem“ mag verwirrend sein, da doch bereits darauf hingewiesen wurde, dass in der vorliegenden Untersuchung nicht mit Kategorien gearbeitet wird. Tatsächlich wird bei der Durchsicht der Fachliteratur deutlich, dass dieser Begriff häufig für verschiedene Zwecke verwendet wird und nicht einheitlich gefasst ist. Für den vorliegenden Kontext wird der Begriff „Kategoriensystem“ deshalb so interpretiert, dass damit in Bereiche zusammengefasste Themen und Aspekte gemeint sind (Stichwort: thematisches Kodieren) (vgl. dazu Schmidt 2010: 474).

Vorgang entspricht dem dritten Schritt. Für die weitere Analysearbeit empfiehlt Kuckartz, in einem vierten Schritt alle mit dem gleichen thematischen Bereich kodierten Textstellen in einer Tabelle zusammenzustellen (vgl. Kuckartz 2014: 82). Diese Tabelle wird auch Profilmatrix bzw. Themenmatrix genannt (ebd.):

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	⇒ Fallzusammen- fassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	⇒ Fallzusammen- fassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	⇒ Fallzusammen- fassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	⇓	⇓	⇓	
	Thema A	Thema B	Thema C	

Tab. 8: Prototypisches Modell einer Profilmatrix, hier als Themenmatrix (Kuckartz 2014: 74)<sup>84</sup>

Dabei werden die Zeilen der Tabelle durch die Fälle (einzelne UT) gebildet. In den Spalten wiederum befinden sich die Themen als strukturierende Elemente (vgl. ebd.). In den einzelnen Zellen der Matrix befinden sich Textstellen, auf die man während der Auswertungsarbeit jederzeit zugreifen kann (ebd.). „So wird es möglich, zu selektieren, zu separieren und zu abstrahieren ohne die Kontextkontrolle aufzugeben“ (ebd.: 73). Denn gerade beim Kodieren von Interviews ist es möglich, dass sich thematische Bereiche erst aus dem erhobenen Material ergeben (vgl. dazu Schmidt 2010: 474). Laut Schmidt hängt dies „mit dem Anspruch der Offenheit, der qualitative Forschung auszeichnet“, zusammen (ebd.). Das bedeutet konkret, dass die aus den Forschungsfragen abgeleiteten, thematischen Hauptbereiche nach dem ersten Kodierprozess ggf. weiter verfeinert werden (vgl. dazu Flick 2012: 83-84 sowie die Themenmatrixen auf separater CD-ROM).

In einem fünften Schritt wird eine vertiefende Fallinterpretation durchgeführt (vgl. dazu Schmidt 2010: 482). Dabei können verschiedene Ziele verfolgt werden. Ein mögliches Ziel dieser vertiefenden Fallinterpretation kann laut Schmidt (2010) darin liegen,

<sup>84</sup> Für die vorliegende Untersuchung wird, wie bereits erwähnt, keine kategorienbasierte Auswertung ausgeführt, sondern jeder Einzelfall bzw. die fallvergleichende Zusammenschau wird anhand von Themenbereichen durchgeführt. Insofern müsste der Begriff „kategorienbasierte Auswertung“ für den vorliegenden Kontext durch den Begriff „themenorientierte Auswertung“ ersetzt werden.

Hypothesen aufzustellen oder vorhandene Hypothesen zu überprüfen. Weiterhin kann darauf abgezielt werden, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen sowie den theoretischen Rahmen in Frage zu stellen, zu erweitern oder zu verändern (ebd.). Gerade die letzteren Zielsetzungen sind für die vorliegende Untersuchung insofern von Interesse, als es durch die vertiefende Fallinterpretation dazu kommen kann, dass das Raster zu den erforderlichen Teiltextkompetenzen ergänzt bzw. modifiziert werden muss.

Wie aus der Tabelle 8 hervorgeht, lassen sich anhand dieser Themenmatrizen auch Fall übergreifende Vergleiche durchführen (sechster und letzter Schritt), welche laut Flick (2012: 408) bei dem thematischen Kodieren vorgesehen sind. Was also die eigentliche Analyse der Daten und die Ergebnisdarstellung betrifft, wird für die vorliegende Arbeit zunächst eine Einzelfalldarstellung entlang der verfeinerten thematischen Bereiche vorgenommen. Dazu werden, wie bereits erwähnt, alle im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhobenen Materialien verwendet und nach demselben (wie oben dargestellten) schrittweisen Verfahren kodiert und interpretiert. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Quelle einer Aussage in dem Auswertungs- und Darstellungsprozess anhand entsprechender Kürzel gekennzeichnet wird (vgl. dazu bspw. Kursiša 2012: 208). Für die vorliegende Untersuchung werden folgende Kürzel verwendet:

<b>FGB</b>	Fragebogen (zu Beginn des ersten Semesters)
<b>LTA</b>	Lektüreaufgabe
<b>RSP</b>	Retrospektionsprotokoll
<b>VBP</b>	Verbalprotokoll
<b>LFI</b>	(Abschließendes) Leitfadeninterview

Das Kürzel (A, VBP 1\_38-76, p.) bedeutet bspw., dass es sich um eine Aussage der UT Alina im Rahmen des ersten Verbalprotokolls handelt. Die Zahlen „38-76“ verweisen auf den Absatz im Datentranskript. Der Buchstabe „p“ steht für portugiesisch, das bedeutet, dass auf die in der Erstsprache der UT verfasste (Original-)Version Bezug genommen wird.<sup>85</sup> In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Formulierungen der

---

<sup>85</sup> Zur weiteren Verdeutlichung sei außerdem noch folgende Angabe erklärt: (A, RSP 2\_1, d.). Hierbei handelt es sich um eine Antwort von Alina auf die Frage 1 des zweiten Retrospektionsprotokolls. Die Antwort wird auf Deutsch („d“) wiedergegeben.

UT unverändert (d.h. sprachlich nicht korrigiert) wiedergegeben werden. Aussagen, die von den UT in portugiesischer Sprache formuliert wurden, werden zweisprachig (also auch ins Deutsche übersetzt) angeführt. Wenn lediglich eine Formulierung auf Deutsch angeführt wird, bedeutet dies, dass die UT die entsprechende Frage auf Deutsch beantworteten.

Im Anschluss an die Durchführung der Einzelfallanalyse folgt die Zusammenstellung der Einzelfälle anhand einer vergleichenden Zusammenschau (vgl. dazu Kapitel 7). Dabei werden die Fälle „einem Vergleich unter dem Gesichtspunkt unterzogen, welche inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich im Hinblick auf das Forschungsthema ergeben“ (Martinez 2008: 160). Das Ziel dieses Vergleichs liegt darin, Aussagen über typische bzw. allgemeinere Kognitionen seitens der UT zum Begriff und zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache formulieren zu können.

Das nächste Kapitel stellt das Ergebnis der Datenanalyse, also die Einzelfallanalysen dar. Die Daten der drei ausgewerteten Fälle werden der oben genannten thematischen Struktur entsprechend abgebildet. Diese Darstellung des Datenmaterials und der Datenanalyse soll dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. dazu Kapitel 5.2.2.1) Rechnung tragen.

## **6. Darstellung und Interpretation der Daten**

### **6.1 Einzelfallanalysen**

Einleitend zur Darstellung der Einzelfälle sollen an dieser Stelle zur besseren Kontextualisierung nochmals die Ziele der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden:

Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung besteht darin, ein Modell zur Förderung der rezeptiven Fachtextkompetenz in einer Gruppe Lehramtsstudierender anzuwenden und die Wahrnehmung bzw. Beurteilung des Modells seitens der Studierenden zu erheben. Im Zentrum steht dabei die Analyse der individuellen und dadurch unterschiedlichen und vielschichtigen Vorstellungen und Wahrnehmungen einzelner UntersuchungsteilnehmerInnen bezüglich ihres Umgangs mit in deutscher Sprache verfassten fachdidaktischen Texten, ihre (Innen-)Perspektive auf das Lernangebot und

auf den eigenen Lernprozess. Aus diesen Zielformulierungen ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Was verstehen die UntersuchungsteilnehmerInnen (UT) am Anfang und was verstehen dieselben UT am Ende des akademischen Jahres unter Textkompetenz? Welche Teilkompetenzen nennen sie?;
- Wie beurteilen die UT die Entwicklung ihrer Textkompetenz im Laufe des akademischen Jahres?;
- Welches sind die Herausforderungen, welche die UT im Laufe des akademischen Jahres wahrnahmen, als sie auf Deutsch verfasste Fachtexte im Bereich der Didaktik DaF lasen? Über welche wahrgenommenen Gefühle berichten sie?;
- Wie beurteilen die UT die unterschiedlichen Maßnahmen zur Förderung ihrer Textkompetenz? Inwiefern gelingen diese Fördermaßnahmen aus der Sicht der beteiligten Studierenden? Inwiefern gelingen sie nicht?;
- Welche Bedeutung weisen die UT der Textkompetenz für ihr Master-Studium und für ihre berufliche Zukunft zu?

(Vgl. dazu Kapitel 5.1).

Diese Forschungsfragen bzw. die daraus entstandenen Themenbereiche tragen dazu bei, die Darstellung der Daten der nachfolgenden Kapitel zu strukturieren. Einleitend zu jeder Falldarstellung sollen neben dem Motto eines Einzelfalls auch Informationen zu Voraussetzungen und Vorerfahrungen der jeweiligen UT bezüglich des Fremdsprachenlernens sowie des Umgangs mit Texten gegeben werden. Diese Informationen, welche aus dem Fragebogen stammen, sollen zu einer einleitenden allgemeinen Charakterisierung des jeweiligen Einzelfalls beitragen.

An dieser Stelle ist ferner darauf hinzuweisen, dass es sich bei den nachfolgenden Ausführungen um die Darstellung einer bewusst vollzogenen Auswahl aus der Fülle von erhobenen Daten handelt. Für die Gestaltung der folgenden Kapitel wurden die aufschlussreichsten Daten verwendet, im Versuch, die Kognitionen der UT so darzustellen, dass sie einerseits die jeweilige Charakteristik eines Falls aufzeigen und andererseits Antworten auf die Forschungsfragen liefern. Einige Aspekte (dazu gehören spezifische grammatische, lexikalische und vor allem auch spezifische inhaltliche Aspekte der Fachtexte), welche im Rahmen der Lektüreaufgaben und den



Verbalprotokollen von den UT bearbeitet und reflektiert wurden, mussten von der Darstellung in den Kapiteln ausgeschlossen werden, weil diese sich von den Zielen der vorliegenden Arbeit zu weit entfernen würden.

### **6.1.1 Einzelfallanalyse Alina**

Motto:

Als ich den ersten didaktischen Fachtext lesen sollte, hatte ich vielleicht ein bisschen Panik, da es etwas neues war. Früher hatte ich schon wissenschaftliche Texte gelesen und damit gearbeitet, aber mit didaktischen Fachtexten noch nie. Da ich am Anfang an spezifischen didaktischen Wortschatz noch nicht gewöhnt war, sollte ich mir mehr mühe geben und mit dem Glossar der Moodle-Plattform und einem Wörterbuch arbeiten. Aber mit den weiteren didaktischen Fachtexten habe ich schon besser gearbeitet und keine Panik mehr gehabt. Ich habe immer versucht, ruhig zu bleiben. Außerdem habe ich versucht, bei einem ersten Lesen, einfache Sätze oder Abschnitte des Textes schon zu bearbeiten/markieren/zusammenzufassen. Das hat mir geholfen, bei einer zweiten Lektüre, den Text viel besser zu verstehen (A, RSP 3\_5, d.).

#### **6.1.1.1 Fremdsprachenlernen und Umgang mit Texten: Voraussetzungen und Vorerfahrungen**

Alina ist 21 Jahre alt, ihre Erstsprache ist Portugiesisch, gefolgt von den Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Bis zum Abitur (12. Schuljahr) besuchte Alina eine Deutsche Auslandsschule in Portugal, an welcher alle Schulfächer auf Deutsch unterrichtet werden. Im Rahmen von Schulaustauschprogrammen bzw. Urlaubsaufenthalten war sie schon verschiedene Male für jeweils kurze Zeit in Deutschland.

An der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto (FLUP) absolvierte sie den dreijährigen Bachelorstudiengang „Línguas, Literaturas e Culturas“ (Portugiesisch/Deutsch) und schloss den sprachpraktischen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache auf der Stufe B2 (nach GER) ab. Der Deutschunterricht im Bachelorstudiengang umfasste laut dieser UT zweimal 90 Minuten pro Woche und auf der Stufe B2 wurde das Lehrwerk *Aspekte* benutzt. Zusätzlich zum kurstragenden Lehrwerk wurden auch Materialien wie Arbeitsblätter, Kopien aus Grammatiken und Zeitungsartikel verwendet. Alina nahm das Masterstudium unmittelbar nach Abschluss des Bachelorstudiengangs an derselben Fakultät (FLUP) auf.

Hinsichtlich einiger rückblickender Fragen zur Textarbeit im sprachpraktischen Unterricht des bereits abgeschlossenen Bachelorstudiums verweist Alina darauf, dass in jenem Unterrichtskontext explizit über Textsorten und ihre charakteristischen sprachlichen und formalen Merkmale gesprochen wurde. Ferner wurden wissenschaftliche Texte wie „Studien“ (*estudos*) oder Artikel aus literarischen Zeitschriften gelesen.<sup>86</sup>

Was Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache betrifft, wurden diese laut der UT im sprachpraktischen universitären Deutschunterricht nicht explizit thematisiert. Es wurden ferner auch keine wissenschaftssprachigen Texte auf Deutsch geschrieben. Zu bemerken ist, dass an Alinas Fakultät keine spezifischen Kurse zum Üben des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens auf Deutsch angeboten wurden. Insgesamt beurteilt Alina den Deutschunterricht bezüglich der Förderung der Textkompetenz, d.h. der Rezeption und Produktion von verschiedenen Alltagssprachigen und wissenschaftssprachigen Textsorten auf Deutsch, an ihrer Fakultät im Bachelorstudium als gut.<sup>87</sup>

#### **6.1.1.2 Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz**

Zu Beginn des Studienjahres wurde den UT im Fragebogen die Frage gestellt, was für sie der Begriff der Textkompetenz bedeute, ohne dass der Begriff zuvor in den Seminaren in irgendeiner Weise besprochen worden wäre. Alina antwortete wie folgt auf diese Frage:<sup>88</sup>

Capacidade de ler um texto, independentemente do seu tipo, ser capaz de reconhecer o tipo de texto que é, de o entender, analisar e explicar de forma clara (A, FGB\_5a, p.).

Fähigkeit, einen Text zu lesen, unabhängig vom Texttyp, fähig zu sein, einen Texttyp wiederzuerkennen, ihn zu verstehen, zu analysieren und ihn auf eine deutliche Art und Weise zu erklären (A, FGB\_5a, d.).

Bei Alinas Antwort fällt auf, dass die Textkompetenz mit der Rezeption von Texten gleichgesetzt wird. Es geht dabei um das Identifizieren von Texttypen, um deren

---

<sup>86</sup> Es ist nicht ganz klar, was die UT mit der Bezeichnung „estudos“ meinte. Vermutlich sind damit populärwissenschaftliche Texte gemeint.

<sup>87</sup> Die hier angeführten Informationen zu Alina stammen aus dem Fragebogen, welche die UT am Anfang des Studienjahres bearbeiteten.

<sup>88</sup> Alina bearbeitete den Fragebogen auf Portugiesisch. Ihre Antworten wurden demnach so nah am Original wie möglich ins Deutsche übersetzt.

Verständnis und Analyse. Der letzte Teil der Aussage „ihn [einen Texttyp] auf eine deutliche Art und Weise zu erklären“ lässt vermuten, dass damit das Paraphrasieren eines Textinhalts gemeint ist. Die Antwort dieser UT fällt kurz und knapp aus und ist relativ allgemein gehalten.

Am Ende des Studienjahres wurde den UT dieselbe Frage erneut gestellt und zwar im abschließenden Leitfadeninterview. Alina antwortete darauf folgendermaßen:

A: eu acho que competência textual | [ähm] | tem a ver com a forma como lidamos com um texto | neste caso com os textos científicos ou relacionados com a didática | [ähm] | e as estratégias que que arranjamos | [ähm] | que sejam lógicas para nós próprios | [ähm] | para trabalhar com esses mesmos textos | para os entender | [ähm] | sim acho que é isso competência textual (A, LFI 8-15, p.).

A: ich denke dass textkompetenz | [ähm] | mit der art und weise zu tun hat wie wir mit einem text umgehen | in diesem fall mit wissenschaftlichen texten beziehungsweise solchen die mit der didaktik in verbindung stehen | [ähm] | und mit den strategien die die wir gefunden haben | [ähm] | die uns logisch erscheinen | [ähm] | um um mit eben diesen texten zu arbeiten | um sie zu verstehen | [ähm] | ja ich glaube das ist textkompetenz (A, LFI 8-15, d.).

Bei dieser von Alina am Ende des Studienjahres formulierten Antwort fällt auf, dass sie zum einen ausführlicher und zum anderen spezifischer ausgefallen ist als die Antwort, welche am Anfang des Studienjahres von ihr formuliert wurde. Alina bezieht sich nun ausschließlich auf den Umgang mit wissenschaftlichen Texten aus dem Bereich der Didaktik und hebt dabei die Wichtigkeit von Strategien zur Texterschließung hervor. Daraus lässt sich schließen, dass Textkompetenz von dieser UT als erlernte bzw. erlernbare Fertigkeit verstanden wird, welche darin liegt, dass ein Textrezipient/eine Textrezipientin für sich logische (sprich: effektive) Strategien findet, die ihm/ihr bei der Texterschließung dienlich sind. Nach Alina ist (Fach-)Textkompetenz folglich mit der Verwendung von (individuellen) Strategien zur Texterschließung gleichzusetzen. Diese Aussage geht Hand in Hand mit der aus der Fachliteratur stammenden Definition eines kompetenten Lesers: Ein guter Leser ist ein Leser, der weiß, wie er die vorhandenen Strategien am besten einsetzt, wohingegen ein weniger guter Leser weniger gut einzuschätzen vermag, ob sich eine Strategie für eine bestimmte Teilaufgabe eignet oder

nicht (Chamot/O'Malley 1994: 380). Es geht also um die Effizienz beim Lesen, welche in direkter Verbindung mit dem expliziten metakognitiven Wissen bezüglich einer Aufgabe und den adäquaten Strategien zur Lösung dieser Aufgabe steht (ebd.: 382).<sup>89</sup>

### **6.1.1.3 Kognitionen zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch**

#### *1. Lektüreaufgabe:*

Die Studierenden sollten ganz am Anfang des ersten Semesters den Text zum autonomen Lernen von Nodari (1996) lesen, ohne dass sie im Vorfeld dieser Lektüre irgendwelchen themenspezifischen Input aus den Seminaren erhalten hatten. Das bedeutet, dass die Studierenden mit diesem Text ohne Hilfestellungen konfrontiert wurden und sozusagen ins kalte Wasser springen mussten. Was Alina betrifft, gibt sie an, dass sie vor der Lektüre von Nodaris Artikel über keinerlei Erfahrung mit der Lektüre von in deutscher Sprache geschriebenen Fachtexten aufwies:

So einen Text mit Fachspezifisches Vokabular hatte ich noch nie gelesen, ausser Texte auf Portugiesisch über Linguistik (A, LTA 1\_4/15, d.).

Trotzdem verstand Alina ihrer Meinung nach den ersten Fachtext zum autonomen Lernen (Nodari 1996) relativ gut. Rückblickend auf diese erste Lektüreerfahrung berichtet sie Folgendes:

Ich habe fast alles von dem, was im Text steht, verstanden, weil die Überschriften schon die Abschnitte ganz genau zusammengefasst haben. Natürlich ist der Sprachstil des Textes ein bisschen kompliziert, aber vom Kontext her konnte ich fast alle Aspekte verstehen (A, LTA 1\_4/9, d.).

Alina nennt den Grund, weshalb für sie das Verständnis dieses Textes relativ einfach war: Die Gliederung von Texten (Überschriften und Zwischentitel) erleichtert ihrer Meinung nach die Text-Erschließung, weil Zwischenüberschriften den Inhalt der Abschnitte

---

<sup>89</sup> Vgl. dazu auch Nodari (1995: 5), bei dem sich selbständige Lernende u.a. dadurch auszeichnen, dass sie über „eine Vielzahl von kognitiven Strategien“ verfügen und dass sie ihr Handeln zielbewusst planen und steuern. Vgl. weiterhin Fandrychs Handlungsanweisungen zur Entwicklung von wissenschaftssprachlichen Kompetenzen in Kapitel 1.5.2.1 der vorliegenden Studie).

zusammenfassen. Auf diese Weise können Themenschwerpunkte im Text erkannt werden.

Alina gibt an, bei der Lektüre des Textes folgende Lesetechniken bzw. Strategien verwendet zu haben:

- Lesen des ganzen Textes bei der ersten Lektüre, um den Gesamtzusammenhang zu verstehen;
  - Erschließung von Textpassagen durch den Kontext;
  - Beachtung von Zwischenüberschriften;
  - Unterstreichen von wichtigen Wörtern und Sätzen;
  - Beachtung von Bildern, Schemata und Tabellen;
  - Benutzung eines (*online*) Wörterbuchs;
  - Beachtung kursiv gedruckter Wörter;
  - Beachtung internationaler Wörter;
  - Erstellung von Notizen am Rand des Textes;
  - Austausch mit KommilitonInnen über den Text
- (A, RSP 1\_4, d.).

Diejenigen Lesetechniken, die nach Alinas Meinung am hilfreichsten waren, sind folgende:

Die Überschriften haben sehr geholfen, den Gesamtzusammenhang des Textes gleich zu verstehen. Auch die Schemata und Bilder waren hilfreich, weil sie fast eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte des Textes waren. Nachdem ich den ganzen Text mehrmals gelesen habe und Gedanken darüber gemacht habe, habe ich mit einer Kommilitonin über den Inhalt des Textes gesprochen und über den wichtigsten Ideen diskutiert (A, RSP 1\_4, d.).

Bei diesen Ausführungen fällt auf, dass Alina der Gliederung bzw. visuellen Elementen eines Textes besonderes Gewicht verleiht, weil sie gemäß dieser UT hilfreich sind, um den Gesamtzusammenhang eines Textes zu verstehen. Dies ist besonders bei längeren Texten wichtig. Weiterhin fällt auf, dass Alina bereits bei der ersten Lektüre eines auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtextes über eine Palette von Lesetechniken verfügt, die sie effektiv einsetzen kann. Dies lässt vermuten, dass Alina eine geübte Textrezipientin ist und dass sie Strategien, die ihr bei vorangegangenen (wissenschaftlichen) Lektüreerfahrungen geholfen haben, auf die Lektüre von didaktischen Fachtexten erfolgreich überträgt. Bemerkenswert ist auch, dass Alina sich nach der individuellen Auseinandersetzung mit dem Text mit einer Kommilitonin über die wichtigsten Informationen, die im Text stehen, austauschte. Dieses Vorgehen lässt

vermuten, dass der Austausch mit *Peers* eine Bestätigung bzw. eine Modifizierung der Interpretation des von einem Individuum zuvor in Einzelarbeit Gelesenen ermöglicht (vgl. dazu Kapitel 2.4.3.2).

Bei der Nennung von drei Begriffen, die Alina im Text nicht verstand, wird deutlich, dass es sich dabei um Fachvokabular der Didaktik handelt: Binnendifferenzierung, Metakognition, Freinet-Pädagogik (A, LTA 1\_4/11, d.), Begriffe also, die spezifisch sind und der Fachdidaktik angehören und für Lesende, die lediglich über allgemeinsprachliches Vokabular in der Fremdsprache Deutsch verfügen, nicht verständlich sind. Mangelndes inhaltliches (in diesem Fall fachdidaktisches Wissen) bzw. mangelndes (fach-)sprachliches Wissen führt infolgedessen zu Verstehensschwierigkeiten.

Auf die Frage, worin die Hauptschwierigkeiten beim Lesen dieses Textes bestanden, antwortete Alina wie folgt:

Der Text ist vielleicht ein bisschen zu lang, was die Lektüre komplizierter macht. Man muss ständig die ganzen Teile mental zusammenfassen oder die Zusammenfassung auch schriftlich machen, sonst wird man alles gleich vergessen und am Ende des Textes weiß man nicht mehr, was man in der ersten Seite gelesen hat. Damit ich meine Textkompetenz erweitere, sollte ich mehr Kontakt mit wissenschaftlichen Texten haben und mehr Fachvokabular lernen (A, RSP 1\_3, d.).

Alinas Ausführungen veranschaulichen, wie aufwendig sich die Lektüre eines Fachtextes in der Fremdsprache für diese UT darstellt. Die Lektüre eines längeren Textes erfordert das kontinuierliche Anfertigen von mentalen oder schriftlichen Zusammenfassungen, die dazu beitragen, einen Gesamtzusammenhang des Textes zu bilden. Solche Zusammenfassungen können schrittweise zum Aufbau eines mentalen Modells beitragen (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.1.3 der vorliegenden Untersuchung zu den Makro- und Superstrukturen).

## 2. Lektüreaufgabe

Die zweite Lektüreaufgabe zum Text „Verfahren der Unterrichtsplanung“ (Piepho 2001) wurde von Alina als sehr schwierig eingeschätzt, weil der Text ihrer Meinung nach nicht gut gegliedert ist. Ferner sind die Sätze laut dieser UT zu lang und zu komplex und das

Vokabular ist sehr fachspezifisch und kompliziert (A, LTA 2\_4/7, d.). Als Beispiel für einen solchen Satz führt Alina folgenden an (A, LTA 2\_4/11, d.):

Es ist hoffentlich aus den verschiedenen Planungsempfehlungen ersichtlich, dass es nicht um starre Stoffsammlungen und Festlegungen geht, sondern im Gegenteil um befreiende Klärungen und Bereitstellungen, die am Ende die Entscheidungen für die Vorbereitung auf den Unterricht mit einer bestimmten Gruppe erleichtern und eine flexible, lernerperspektivische Gestaltung des Kursgeschehens fördern (Piepho 2001: 840).

Die zahlreichen Kommata und die dichte Anordnung von Informationen erschweren laut Alina das Textverständnis (vgl. dazu A, LTA 2\_4/11, d.). Was ihr beim Verstehen jedoch geholfen hat, waren die Grafik und die Tabelle, welche anhand einer Übersicht wichtige Informationen darstellen. Insgesamt las Alina den Text vier Mal (A, LTA 2\_4/7, d.).

Eine große Herausforderung stellte für Alina das Erkennen einer Gliederung des Textes dar:

Die Gliederung des Textes zu erkennen war eine sehr schwierige Aufgabe für mich. Eine meiner Lesestrategien ist die Gliederung zu erkennen und den Text so mental zu strukturieren. Da dieser Text eine nicht so klare Gliederung hat, war es für mich kompliziert, alles zu verstehen und diese Aufgabe zu lösen (A, RSP 2\_2, d.).

Diese Aussage verdeutlicht, dass Alina bereits mit einer gewissen Erwartungshaltung hinsichtlich der Gliederung eines Fachtextes an die Lektüre eines solchen herangeht. Diese Lesetechnik, auf die Gliederung eines Textes zu achten, wurde im Seminar explizit thematisiert. Auffällig bei Alina ist jedoch, dass sie der Gliederung eines Fachtextes einen so wichtigen Stellenwert beimisst. Wenn nun ein Fachtext nicht über eine solche Gliederung verfügt, wird das Textverständnis für Alina (erheblich) erschwert. Vermutlich kam deshalb bei der Lektüre dieses Textes für Alina eine neue Lesetechnik dazu, welche darin lag, dass sie mit verschiedenen Farben arbeitete: Alina teilte jedem Thema im Text eine Farbe zu und unterstrich die jeweiligen Textpassagen mit der entsprechenden Farbe. Diese Technik hat Alina alleine entwickelt, weil sie nicht explizit Teil des Lernpensums war:

- Rosa: Definition von Planung („Planung ist...“);
  - Gelb: wichtige Voraussetzungen der Planung;
  - Orange: Strategien für einen guten Unterricht;
  - Blau: Phasen einer Planung (Planungsraaster).
- (A, LTA 2\_4/14, d.).

Dieses visuelle Merkmal (sei es das Identifizieren von Zwischentiteln, Tabellen bzw. Übersichten oder sei es die textstrukturierende Arbeit mit Farben) scheint folglich für Alina von zentraler Bedeutung für das Textverständnis zu sein.

Zum Vorgehen bei der Erstellung einer knappen Textzusammenfassung berichtet Alina Folgendes:

Als ich den Text zu Hause gelesen habe, habe ich ganz viele wichtige Sätze und Schlüsselwörter unterstrichen. Als ich dann diese Zusammenfassung schreiben sollte, habe ich nur das Unterstrichene wieder gelesen und habe versucht das wichtigste in eigenen Worten wiederzugeben (A, RSP 2\_1/a, d.).

Hierbei ist festzustellen, dass Alina eine klare Vorgehensweise hat, was das Formulieren einer Textzusammenfassung betrifft. Sie greift dabei auf zuvor erarbeitete zentrale Textstellen zurück und formuliert daraufhin in eigenen Worten, was darin steht (vgl. dazu auch A, VBP 1\_2-12, d.). Diese Vorgehensweise war in den Didaktikseminaren im Vorfeld der zweiten Lektüreaufgabe noch nicht explizit thematisiert worden. Alina legte sich diese Strategie zur Verfassung einer Textzusammenfassung also selber zurecht. Die Schwierigkeit, die Alina bei der Verfassung der Textzusammenfassung nennt, liegt darin, die Schlüsselwörter aus der Didaktik oder aus der Wissenschaftssprache zu erkennen, zu verstehen und umzuformulieren (A, RSP 2\_1/b, d.). Daraus lässt sich schließen, dass das Übertragen von komplexen Zusammenhängen in einfachere Formulierungen von dieser UT als Herausforderung betrachtet wird. Auch bei der Lektüre des zweiten Fachtextes identifizierte Alina spezifisches Vokabular, welches sie nicht verstand: Hermeneutischer Zugang; konzentrischen Kreisen; Sinneinbettung; krampfhafte Suche (A, LTA 2\_4/10, d.). Es handelt sich dabei um Fachvokabular der Didaktik (hermeneutischer Zugang zu Texten), sowie um eine Ausdrucksweise, welche auf einem tendenziell hohen (allgemein-)sprachlichen Niveau angesiedelt ist (konzentrischen Kreisen, Sinneinbettung, krampfhafte Suche) und deshalb nicht einfach erschließbar ist für Alina als fremdsprachige Studierende.

### *1. Verbalprotokoll*

Wie bereits erwähnt, wurden die UT mit einem ihnen unbekannten Fachtext konfrontiert und sollten alle bei der Bearbeitung der Aufgaben zu diesem Text auftretenden Gedanken verbalisieren. Bei der introspektiven Bearbeitung des Fachtextes zum Thema Sozialformen (Schramm 2010) war das Fachvokabular der Didaktik erneut eine



Herausforderung für Alina. Neben dem Terminus „suggestopädisch“ (ebd.: 1182), welchen sie nicht verstand, identifizierte sie auch den Begriff „Telekollaborationsprojekten“ als für sie unverständlich (ebd.: 1185).

A: encontrei esta outra telekollaborationsprojekten | não faço ideia  
o que é | mas saltou-me logo à vista | por ser uma palavra muito  
comprida | com muitos compostos

ST: mhm

A: e e esses compostos em separado | eu sei o que são | mas todos  
juntos não sei o que o que quer dizer | na realidade (A, VBP  
1\_117-123, p.).

A: ich habe dieses andere gefunden *telekollaborationsprojekten* | ich  
habe keine ahnung was das ist | aber es sprang mir sofort ins auge  
| weil es ein sehr langes wort ist | mit vielen komponenten

ST: mhm

A: und diese komponenten einzeln | ich weiß was sie bedeuten | aber  
alle zusammen ich weiß nicht was das heißen soll (A, VBP 1\_128-  
135, d.).

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die UT zwar fähig ist zu erkennen, dass es sich bei dem Begriff Telekollaborationsprojekten um ein Kompositum handelt und dass sie die einzelnen Elemente des Kompositums versteht, dass aber die Gesamtbedeutung für Alina nicht nachvollziehbar ist. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass ein Kompositum mehr als die Summe der einzelnen Komponenten ist und dass gerade das Verstehen von für die didaktische Fachsprache typischen Komposita für diese UT mit Schwierigkeiten verbunden sein kann. Andererseits bereitete dieser UT die Erschließung des Kompositums „Frontalunterricht“ keine Schwierigkeiten, weil ihr das Wort „frontal“ aus dem Portugiesischen „frontal“ geläufig ist und weil ihrer Meinung nach die portugiesische Entsprechung in der Didaktik des Portugiesischen benutzt wird (VBP 1\_87-91, d.). Das Vorwissen hilft Alina hier bei der Entschlüsselung eines fachspezifischen Kompositums.

Das Erkennen des Herausgebers des Handbuchs sowie des Autors des Textes, dessen Gliederung und sprachlichen Stils bereitet Alina keine Schwierigkeiten (vgl. dazu A,

VBP 1\_34-68, p.). Diese Aspekte wurden auch explizit in den Didaktikseminaren thematisiert und anhand von praktischen Beispielen aufgezeigt.

## *2. Semester*

### *3. Lektüreaufgabe*

Hinsichtlich des Vorgehens bei der Lektüre des Textes zum Unterrichtseinstieg (Meyer 2010) gibt Alina an, dass sie den Text zunächst global las, um Schlüsselinformationen zu verstehen und diese zu markieren (A, RSP 3\_1, d.). Weiterhin notierte sie einige Stichpunkte am Rand des Textes (ebd.). Bei der zweiten Lektüre las sie den Text „ganz konzentriert“, um die Fragen des Aufgabenblattes zu beantworten (ebd.).

Weiterhin berichtet Alina, dass die Lektüre einfach war, weil die Sprache im Artikel nicht sehr komplex ist (A, LTA 3\_4/7, d.). Laut dieser UT wird darin meistens eine Alltagssprache benutzt und dies macht es leichter, den Text zu verstehen (ebd.). Weiterhin bemerkt Alina, dass sie fast alles von dem, was im Text steht, verstand (A, LTA 3\_4/8, d.).

Die Abschnitte mit der Überschrift haben geholfen zu verstehen, worüber ich zunächst lesen sollte. Auch die Sprache ist einfach und deswegen sollte ich nicht mit dem Wörterbuch arbeiten und unbekannte Wörter nachschlagen (ebd.).

Alinas Ausführungen machen deutlich, dass neben den Zwischenüberschriften im Text, auch der sprachliche Stil, welcher sich an der Alltagssprache orientiert, dazu beitragen, die Lektüre und das Verstehen des Textes zu erleichtern. Der (häufige) Griff zum Wörterbuch erübrigt sich für Alina dadurch.

Bezüglich der Rolle des inhaltlichen Vorwissens informiert Alina, dass ihr das Vorwissen zum Thema Aktivitäten und Übungen im Unterrichtseinstieg geholfen hat, die Schlüsselideen im Text besser zu verstehen (vgl. dazu A, RSP 3\_2, d.). Dem ist anzufügen, dass das Thema Unterrichtseinstieg im Seminar theoretisch besprochen und anhand von praktischen Beispielen im Vorfeld der Lektüre des Textes von Meyer (2010) illustriert wurde.

Auf die Frage, wie die Erfahrung, praktische Beispiele aus dem Text zu Aspekten der didaktischen Fachsprache zu identifizieren war – z.B. didaktische Fachwörter; Verben/Modalverben; feste Fügungen (im Hinblick auf); Satz-Konstruktionen, Passiv-

Formen; Konjunktiv; Adverbien (typischerweise); Abkürzungen (z.B. / ggf. / i.d.R.) – antwortete diese UT folgendermaßen:

Als ich diese Aufgabe gemacht habe, habe ich gesehen, dass ich fast sofort einige Beispiele erkennen konnte, da ich sie aus dem ersten Semester schon kannte (A, RSP 3\_4, d.).

Festzustellen ist hierbei, dass Alina sich eines gewissen Lernzuwachses bezüglich des fachspezifischen/wissenschaftssprachlichen Wissens bewusst ist. Die UT weist darauf hin, dass ein Zuwachs an diesem Wissen aus dem ersten Semester vorhanden ist, auf welches sie bereits zurückgreifen kann. Im ersten Semester wurden anhand von Arbeitsblättern zu spezifischen grammatischen und allgemein wissenschafts- bzw. fachwissenschaftssprachlichen Aspekten Übungen zur Identifizierung solcher Aspekte sowie zu deren Bedeutung und Funktion im Text durchgeführt (vgl. dazu Anhänge 15, 16, 18, 19, 20)

Was die Gefühle bei der Lektüre eines Fachtextes sowie bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben angeht, erklärt Alina, dass sie sich motiviert, optimistisch, selbstsicher und beruhigt fühlt. Erklärend fügt sie hinzu, dass sie sich bereits an die Lektüre von Fachtexten und an die Bearbeitung von Lektüreaufgaben gewöhnt hat (A, RSP 3\_5, d.). Ferner erklärt sie, dass der Text (Meyer 2010) ihrer Meinung nach „viel einfacher“ war als die Texte, die im ersten Semester bearbeitet worden waren und dass sie sich deshalb so gefühlt hat (vgl. dazu ebd.).

Alina fühlte sich ebenso motiviert und selbstsicher und sogar stolz bei dem Verfassen einer Textzusammenfassung in der Erstsprache, weil sie ihrer Meinung nach keine Probleme mehr damit hat (A, RSP 3\_7, d.):

Da ich die Zusammenfassung in meiner Muttersprache geschrieben habe, habe ich die Aufgabe vielleicht ein bisschen schneller bearbeitet, obwohl ich die Zusammenfassungen in den vorigen Aufgaben ohne Probleme immer auf Deutsch geschrieben habe (ebd.).

Neben den Lesestrategien, die sie für sich zurecht legte, lernte sie auch kontinuierlich Fachvokabular dazu (vgl. dazu A, RSP 3\_5, d.). Alina berichtet, dass sie im Bereich der Wissenschaftssprache sehr viel gelernt hat und dass die „neuen Wort- und Satzebenen“ ihr helfen werden, in der Zukunft wissenschaftliche Texte besser und schneller zu verstehen (vgl. dazu ebd.). Obwohl sie viele Begriffe und Sätze in den Fachtexten nicht verstand, versuchte sie, die Ruhe zu bewahren (vgl. dazu ebd.). Alina gibt weiterhin an,

dass sie versuchte, Wörter zu identifizieren, die in verschiedenen Sprachen ähnlich geschrieben werden (z.B. *Faktor*, *organisieren*) (ebd.). Erst in weiteren Lekturedurchgängen widmete sie sich den Ausdrücken und Sätzen, welche sie zunächst nicht verstand und versuchte, diese zu erschließen (ebd.).

#### *4. Lektüreaufgabe*

Was die Lektüre des Artikels zur Aufgabenorientierung (Portmann-Tselikas 2010) betrifft, erklärt Alina, dass sie ziemlich viel von dem, was im Text steht, verstand (A, LTA 4\_6/8, d.). Obwohl die Sprache laut dieser UT „ein bisschen kompliziert“ war, konnte sie mit Hilfe eines Wörterbuches die unbekannten Wörter/Satzteile besser verstehen (A, LTA 4\_6/9, d.). Ferner berichtet sie, dass die Struktur des Textes klar war, dass sie aber, als sie die einzelnen Abschnitte las, feststellte, dass der Text „sehr komplex“ geschrieben ist (ebd.).

Zum Vorgehen bei der Lektüre des Textes gibt Alina an, dass sie den Text insgesamt zweimal las (A, RSP 4\_1, d.). Bei der ersten Lektüre versuchte sie, den Inhalt des Textes global zu verstehen und die wichtigsten Ideen/Satzteile farbig zu unterstreichen (ebd.). Bei der zweiten Lektüre arbeitete Alina mit einem Wörterbuch und schlug einige unbekannte Begriffe nach, aber nur die, die sie als „unverzichtbar“ betrachtete (ebd.).

Hinsichtlich der Gefühle, welche Alina bei der knappen Formulierung des Textinhalts wahrnahm, berichtet sie, dass sie sich motiviert, optimistisch, beruhigt und stolz gefühlt hat (A, RSP 4\_2, d.). Diese Gefühle bringt sie damit in Zusammenhang, dass sie sich an das Verfassen einer Zusammenfassung bereits gewöhnt hat und dass sie deshalb keine Probleme mehr damit hat (ebd.). Zusätzlich erläutert Alina Folgendes:

Und da wir im Didaktikunterricht immer eine Zusammenfassung von den Texten schreiben müssen, hatte ich schon bei meiner Lektüre Schlüsselideen unterstrichen, die ich dann bei einer eventuellen Zusammenfassung benutzen konnte (ebd.).

Diese Äußerung verdeutlicht, dass Alina bei der Bearbeitung einer Aufgabe bereits vorausdenkt und eine weitere mögliche Aufgabenstellung antizipiert und zu deren Vorbereitung entsprechende Maßnahmen ergreift. Diese Vorgehensweise hat Alina selber für sich abgeleitet, ohne dass dies in den Seminaren explizit thematisiert worden wäre.

Die Identifizierung von fachspezifischen sprachlichen Aspekten war nach Alinas Meinung nicht so schwierig (A, RSP 4\_4, d.): „Einige praktische Beispiele aus dem Text zu identifizieren war nicht so schwierig, weil es schon eine Wiederholung ist. Aber ich denke, dass Passiv-Formen zu finden am schwierigsten ist“.

Bei der Lektüre dieses Textes fühlte sich Alina motiviert, optimistisch, beruhigt und selbstsicher (A, RSP 4\_5, d.). Zur Begründung dieser Gefühle gibt Alina an, dass sie schon viele wissenschaftliche Texte im Didaktikunterricht gelesen hat und dass es „jetzt [...] doch nicht so furchtsam [ist], eine solche Lektüre zu machen“ (ebd.). Bezüglich der Bearbeitung der Lektüreaufgaben fühlte sich Alina motiviert und optimistisch, weil ihrer Meinung nach die Aufgabenstellungen fast immer gleich sind, was eine große Hilfe ist, da sie schon mehr oder weniger weiß, was sie tun soll (A, RSP 4\_6, d.). Hinsichtlich des Schreibens einer Textzusammenfassung auf Deutsch erklärt Alina Folgendes

Bei dem Schreiben der Zusammenfassung habe ich mich optimistisch gefühlt, weil ich die ideale Struktur einer Zusammenfassung und ihre Regeln kenne. Ein anderer Grund dafür ist, dass ich schon ganz viele Zusammenfassung auf Deutsch geschrieben habe (A, RSP 4\_7, d.).

Im Retrospektionsprotokoll zur vierten Lektüreerfahrung wurde den UT auch die Frage gestellt, wie sie allgemein ihre Fähigkeit, didaktische Fachtexte auf Deutsch zu lesen und zu verstehen, einschätzen (A, RSP 4\_8, d.). Alina beantwortete diese Frage auf folgende Art und Weise:

Am Anfang war es kompliziert, didaktische Fachtexte auf Deutsch zu lesen und zu verstehen. Aber mit der Zeit und viele Übungen und Lektüren habe ich mich daran gewöhnt. Jetzt ist es nicht etwas, was mich erschreckt. Ich lese die Texte ohne Panik und benutze ein Wörterbuch wenn nötig (ebd.).

Bei dieser Aussage ist eine gewisse Entwicklung feststellbar, was die Gefühle bezüglich des Umgangs mit einem didaktischen Fachtext angeht. Im Laufe der Auseinandersetzung mit verschiedenen Fachtexten entstand eine Gewöhnung. Die Panik vor einem Fachtext nahm stetig ab. Je besser Alina an die Lektüre von Fachtexten bzw. an die Typologie der Aufgaben zu den Fachtexten gewöhnt war, desto weniger Angst hatte sie davor.

Auf die in diesem Retrospektionsprotokoll abschließend gestellte Frage, ob es Aspekte gibt, die Alina noch lernen oder vertiefen möchte (A, RSP 4\_9, d.), antwortete Alina wie folgt:

Ich kenne die meisten Passiv-Formen schon ganz gut, aber wenn ich sie im Text finden muss, schaffe ich es nicht so leicht. Aber ich weiß nicht genau warum es so ist.

Alina ist sich dessen bewusst, dass sie noch Schwierigkeiten hat mit dem Erkennen von den verschiedenen Passivformen in einem Fachtext. Sie kann jedoch zum Zeitpunkt der Erhebung dieser Kognitionen nicht erklären, weshalb sie diese Schwierigkeit aufweist.

## 2. Verbalprotokoll

Bei der Durchführung des Verbalprotokolls zum Thema Ausspracheübungen (Hirschfeld 2007) fällt auf, dass Alina fähig ist, ohne zu zögern die Textsorte, die Autorin des Textes sowie die Struktur des Textes zu identifizieren (A, VBP 2\_2-26, d.).

Zur Identifizierung von drei für die alltägliche Wissenschaftssprache typischen Verben gibt Alina an, dass sie die erste Seite des Textes diagonal las. Dabei nannte sie die Verben „darstellen“, „übertreffen“ und „gelingen“ (Hirschfeld 2007: 277).

Das Vorgehen zur Identifizierung von Konnektoren im Text beschreibt Alina folgendermaßen:

A: [ähm] | talvez a forma mais simples (.) de encontrar conetores seja fazer uma leitura seletiva de frases que sejam | [äh] | mais longas com várias vírgulas | porque nesses casos haverá quase de certeza | [äh] | conetores | como por exemplo *und* | [äh] | *sondern auch* | [ähm] | (...) e *obwohl* | (...) [äh] | *so dass* | ah eram três (A, VBP 2\_66-72, p.).

A: [ähm] | vielleicht ist die einfachste art und weise (.) konnektoren zu finden selektiv zu lesen im hinblick auf sätze die | [äh] | länger sind mit mehreren kommas | denn dort finden sich mit großer sicherheit | [äh] | konnektoren | wie zum beispiel *und* | [äh] | *sondern auch* | [ähm] | (...) und *obwohl* | (...) [äh] | *sodass* | ah das waren drei (A, VBP 2\_76-82, d.).

Hinsichtlich der Identifizierung von drei Passivformen im Text berichtet Alina Folgendes:

A: eu geralmente uso a a estratégia de (.) procurar | [äh] | estruturas que usem o verbo werden mais o verbo conjugado no no partizip zwei | como por exemplo aqui na primeira na primeira frase | [äh] | *wird gelehrt und gelernt* | será um exemplo | [ähm] | (.) ou então (...) | [ähm] | (.) no segundo parágrafo *werden* | [ähm] | *nicht*

ausreichend vermittelt | [äh] | e (5) wird zu wenig gearbeitet (A, VBP 2\_81-87, p.).

- A: ich wende für gewöhnlich die die strategie an (.) strukturen zu suchen | [äh] | die das verb werden und das verb als partizip zwei-form konjugiert nutzen | wie zum beispiel hier auf der ersten seite im ersten satz | [äh] | wird gelehrt und gelernt | das wäre ein beispiel | [ähm] | (.) oder auch (..) | [ähm] | (.) im zweiten absatz werden | [ähm] | nicht ausreichend vermittelt | [äh] | und (5) wird zu wenig gearbeitet (A, VBP 2\_91-98, d.).

Im Vergleich zur Äußerung bezüglich der Identifizierung von Passivformen bei der vierten Lektüreerfahrung, welche unter der Zwischenüberschrift 4. *Lektüreaufgabe* oben beschrieben wurde, scheint Alina diesmal keine großen Schwierigkeiten aufzuweisen. Sie hat eine klare Vorgehensweise und nutzt die von ihr explizit formulierten grammatischen Kenntnisse zur Bildung des Passivs im Deutschen, um im Text solche Vorkommen adäquat zu erkennen. In dieser Hinsicht scheint ein gewisser Lernprozess stattgefunden zu haben.

Alina soll zwei Formen identifizieren, mit denen die Autorin des Textes Sätze miteinander verbindet:

- A: tem esta primeira frase bastante longa e depois ela faz uma junção com o conector *obwohl* que irá (.) contrapor aquilo que disse anteriormente mas numa nova frase | [ähm] | (.) ou então | (...) [äh] | (23) ou então (.) outra possibilidade será por acaso neste caso | [ähm] | no no meio de uma frase a palavra | [äh] | *damit* na frase *das hängt damit zusammen* | faz referência à à frase que está anterior a essa palavrinha *damit* | [äh] | remete para a ideia anterior (A, VBP 2\_128-136, p.).

- A: es gibt diesen ersten ziemlich langen satz und danach stellt sie eine verbindung her mit dem konnektor *obwohl* welcher (.) dem was zuvor gesagt wurde etwas entgeghält allerdings in einem neuen satz | [ähm] | (.) oder auch | (...) [äh] | (23) oder auch (.) eine andere möglichkeit wäre zufällig in diesem fall | [ähm] | in der in der mitte eines satzes das wort | [äh] | *damit* in dem satz *das hängt damit zusammen* | es bezieht sich auf den auf den satz der diesem wörtchen *damit* vorangeht | [äh] | es führt zurück auf die vorgenannte aussage (A, VBP 2\_140-149, d.).

Alinas hier formulierte Aussagen verdeutlichen, dass sie über explizites, textgrammatisches Wissen verfügt, welches sie bei der Lektüre eines Fachtextes gewinnbringend einsetzen kann.

Im abschließenden Leitfadeninterview gibt Alina auch darüber Auskunft, wie sie sich fühlte, als sie mit einem auf Deutsch verfassten Fachtext der Didaktik konfrontiert wurde:

A: ich habe versucht die ruhe zu bewahren und den text normal zu lesen als wäre es irgendein anderer text | deshalb hatte ich keinerlei | keinerlei probleme damit mit dieser art text konfrontiert zu werden (A, LFI 73-78, d.).

Diese Aussage zeigt auf, dass Alina sich selbstsicher und zielstrebig an die Lektüre ihr zunächst ungeläufigen didaktischen Fachtexten heranmachte.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Alinas Kognitionen bezüglich der Entwicklung ihrer (Fach-)Textkompetenz zeigen sich einerseits im Gebrauch von für sie effektiven Lesetechniken und Strategien zur Erschließung von Fachtexten. Alina verfügte bereits von Anfang an über ein Repertoire an Strategien, welches im Laufe des Studienjahres angereichert wurde. Die bewährten Strategien wurden beibehalten. Von Anfang an versuchte sie, keinen Stress aufkommen zu lassen. Als sie sich im Laufe der Zeit an den Umgang mit didaktischen Fachtexten gewöhnte, entschwand auch die anfängliche Panik. Weiterhin ist festzustellen, dass sich diese UT kontinuierlich grammatische und inhaltliche Kenntnisse angeeignete, welche ihr bei der Erschließung von Fachtexten halfen.<sup>90</sup>

#### **6.1.1.4 Kognitionen zu den methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz**

Im abschließenden Leitfadeninterview wurden die UT dazu aufgefordert, über die Aktivitäten bzw. Maßnahmen, welche zur Förderung der Fachtextkompetenz in den Seminaren durchgeführt bzw. ergriffen wurden, zu reflektieren.

---

<sup>90</sup> An dieser Stelle ist ausdrücklich zu vermerken, dass die Aufgabenstellungen zu den Fachtexten natürlich auch spezifische Fragen zum Inhalt eines jeweiligen Textes enthielten. In der vorliegenden Untersuchung wird jedoch nicht darauf eingegangen, weil es in der Auswertung der Daten vor allem um transferierbare Kenntnisse und Kompetenzen geht und nicht um die Überprüfung, inwieweit die UT spezifische Inhalte der Fachtexte adäquat verstanden.



Eine Maßnahme, welche Alina in diesem Zusammenhang für besonders wichtig hält, ist die praktische Arbeit mit den zwei Glossaren (nämlich dem Glossar zum didaktischen Fachvokabular sowie dem Glossar zu Aspekten der deutschen Wissenschaftssprache). Ihrer Meinung nach gibt es dabei folgende Vorteile: Zum einen erlaubt die Strukturierung der Glossare eine einfache Handhabung und zum anderen kann die Benutzung der Glossare das häufige Nachschlagen in einem (allgemeinsprachlichen) Wörterbuch verringern. Grundsätzlich wird die Verwendung des Glossars von dieser UT als effektive Vorgehensweise für folgende Bereiche erachtet:

- Textarbeit im Seminar;
  - Textarbeit zu Hause;
  - Selbstständige Arbeit mit Texten im Allgemeinen;
- (A, LFI 147-156, d.).

Weiterhin werden von Alina die Aufgaben zu den Lektüretexten als sinnvoll und wichtig erachtet, weil diese Aufgaben ihrer Meinung nach die Lesenden dazu zwingen, sich mit den Texten intensiver und genauer auseinanderzusetzen (A, LFI 156-170, d.).

Obwohl Alina mit dieser Textsorte (wissenschaftlicher Artikel) aus der schulischen Ausbildung sowie aus dem Bachelorstudium bereits vertraut war, hat sie in den Didaktikseminaren nach ihrer Meinung einerseits weitere Fertigkeiten zur Erschließung solcher Texte erworben (die Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht wie in Kapitel 1.5.2.1 dargestellt, scheint diesbezüglich zu fruchten) und andererseits einige durch diese Texte vermittelte methodisch-didaktische Verfahren kennen gelernt, konnte sich dadurch also fachdidaktisches Wissen aneignen (A, LFI 277-287, d.).

Auf die Frage, welche Aktivität(en) weniger wichtig war(en), antwortete Alina, dass sie persönlich bei den Schreibaufgaben (Zusammenfassungen des Inhalts, das Anbringen von Notizen am Textrand) am wenigsten gelernt hat, weil sie solche Zusammenfassungen und Notizen bereits mental machte, ohne dabei formale Techniken der Textzusammenfassung zu beachten (A, LFI 173-188, d.). Dieses Vorgehen des Anfertigens von Notizen, welches sie bereits gewohnheitsmäßig bei einer Lektüre vornimmt, hilft ihr, den Textzusammenhang stets vor Augen zu haben. Deshalb waren für sie die Schreibaufgaben auch einfach in der Ausführung und wenig ergiebig, was den Lerneffekt betrifft (ebd.).

Schwieriger war für Alina die Durchführung der Retrospektionen und der Verbalprotokolle, weil sie das zuvor noch nie explizit gemacht hatte (A, LFI 194-218, d.). Gerade bei den Retrospektionsprotokollen mussten die Studierenden darüber reflektieren, worüber sie bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben bereits reflektiert hatten und laut Alina erforderte dies eine höhere kognitive Leistung (ebd.). Alina meint, dass man im Alltag normalerweise nicht darüber reflektiert, warum oder wie man etwas macht, man tut es einfach. Normalerweise sei man nicht daran gewöhnt, zurückzublicken und darüber nachzudenken, wie man etwas gemacht hat. Das habe bei ihr am Anfang ein Gefühl der Befremdung hervorgerufen (ebd.).

Am Ende des Leitfadeninterviews wurde Alina gefragt, ob ihrer Meinung nach etwas Wichtiges gefehlt habe in den Seminaren. Darauf antwortete Alina, dass sie gerne mehr *Microteaching*-Erfahrungen gemacht hätte, weil sie durch diese praktischen Inszenierungen von Unterricht viel gelernt habe. Laut Alina kam dieser praxisorientierte Aspekt in den Seminaren zu kurz (A, LFI 315-334, d.). Tatsächlich wurde von jeder Studierenden eine solche Unterrichtsinszenierung von jeweils 90 Minuten durchgeführt. Die Studierenden konnten ein dem A1-Unterricht zugeordnetes Thema wählen und dazu eine komplette Verlaufsplanung erstellen, welche dann in den Seminaren in die Praxis umgesetzt und im Anschluss daran im Plenum ausführlich besprochen wurden.

#### **6.1.1.5 Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft**

Die am Anfang des Studienjahres im Fragebogen gestellte Frage, wie wichtig Textkompetenz für das Masterstudium und für den Beruf als angehende Lehrende für Deutsch als Fremdsprache ist, wurde von Alina wie folgt beantwortet:

Um professor deve, a meu ver, ter um forte domínio nesta competência, pois isto irá fazer parte do seu dia-a-dia. Terá de saber trabalhar com textos, de forma a preparar as aulas e ainda ser capaz de leccionar sobre esses textos, sabendo que os alunos não terão provavelmente conhecimentos prévios sobre o assunto (A, FGB\_5b, p.).

Meiner Meinung nach sollte ein Lehrer diese Kompetenz sehr gut beherrschen, denn sie wird Teil seines Alltags sein. Ein Lehrer muss mit Texten arbeiten können, um den Unterricht vorzubereiten und um fähig zu sein, über diese Texte zu unterrichten, da er weiß, dass die Schüler wahrscheinlich kein Vorwissen über das Thema haben (A, FGB\_5b, d.).

Interessant ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Alina der Textkompetenz eine zentrale Bedeutung beimisst, insofern als sie argumentiert, dass Textkompetenz zum beruflichen Alltag einer Lehrperson gehört. Sie führt weiter aus, dass eine Lehrperson über Textkompetenz verfügen muss, um den Unterricht vorzubereiten. Da Alina nicht weiter erklärt, was sie damit meint, wenn sie schreibt, dass Textkompetenz für die Unterrichtsvorbereitung wichtig sei, werden diesbezüglich folgende Vermutungen angestellt: Zunächst kann damit gemeint sein, dass eine Lehrperson über Textkompetenz verfügen muss, damit sie mit den im Unterricht zu bearbeitenden Texten selber vertraut wird. Ferner könnte damit auch gemeint sein, dass Textkompetenz für das Erstellen von Unterrichtsmaterialien wichtig ist. Textkompetenz wäre weiter auch vonnöten, wenn sich eine Lehrperson für den Unterricht (in inhaltlicher und/oder methodisch-didaktischer Hinsicht) vertiefend einlesen möchte und dazu spezifische Texte konsultiert. Mit der Textstelle „um fähig zu sein, über diese Texte zu unterrichten“ (im Original: „lecionar sobre esses textos“) kann gemeint sein, dass eine Lehrperson das Thema eines Textes beherrschen muss (Textkompetenz hier im Sinne von inhaltlichem Verstehen eines Textes), damit sie den Lernenden unbekannte Inhalte und (Text-)Zusammenhänge näher bringen kann. Es kann aber auch bedeuten, dass die Lehrperson über Textkompetenz hinsichtlich eines Repertoires an Erklärungs- und Textbearbeitungsstrategien verfügen muss, damit die Arbeit mit einem Text im Unterricht für die Lernenden möglichst effektiv wird.

Als Alina am Ende des Studienjahres im Leitfadeninterview erneut mit der Frage konfrontiert wird, welche Rolle die Textkompetenz für ihr Masterstudium und für ihre berufliche Zukunft spielt, antwortet sie wie folgt:

A:    voltando atrás | eu acho que foi importante | mas se calhar nem tanto na forma de texto com que nós lidámos | com os textos científicos | [ähm] | eu ao estar a dizer isto | estou me a referir aos aspetos formais | à forma como se escreve um texto científico | ou da forma como se está a construir | mas aprendi sobretudo | e foi sobretudo importante | [ähm] | os conteúdos que eram abordados nesses textos | [ähm] | provavelmente se não os tivesse lido | não tinha tido acesso | [ähm] | à variadas informações à variadas técnicas | por isso acho que foi sobretudo à nível de conteúdo | [ähm] | que eu aprendi mais | e vai ajudar mais | [ähm] | de futuro | porque eu não penso em enveredar para a área | [ähm]

| científica | [ähm] | na investigação | por isso | por isso é que  
tenho esta opinião (A, LFI 238-251, p.)

A: im rückblick | glaube ich dass sie wichtig war | allerdings  
vielleicht nicht so sehr bezogen auf die form der texte mit denen  
wir zu tun hatten | mit den wissenschaftlichen texten | [ähm] |  
wenn ich das sage | beziehe ich mich auf die formalen aspekte |  
die form in der man einen wissenschaftlichen text verfasst | oder  
die form wie man ihn aufbaut | sondern ich habe vor allem gelernt  
| und das war vor allem wichtig | [ähm] | in bezug auf die inhalte  
die in diesen texten vermittelt wurden | [ähm] | vermutlich hätte  
ich wenn ich sie nicht gelesen hätte | keinen zugang gehabt | [ähm]  
| zu den unterschiedlichen informationen den unterschiedlichen  
techniken, methoden | daher glaube ich dass es vor allem auf  
inhaltlicher ebene wichtig war | [ähm] | dass ich mehr gelernt  
habe | und das wird hilfreicher sein | [ähm] | in der zukunft |  
denn ich habe nicht vor mich dem gebiet | [ähm] | der wissenschaft  
| [ähm] | der forschung zuzuwenden | deshalb | deshalb bin ich  
dieser meinung (A, LFI 271-287, d.).

Einerseits auf das Studienjahr zurück blickend und andererseits in die Zukunft und auf das bevorstehende Referendariat blickend, liegt der Mehrwert des Umgangs mit didaktischen Fachtexten nach Alina nicht so sehr in der Analyse von formalen Aspekten, so wie dies in den Seminaren gemacht wurde, sondern besonders in der Bearbeitung von inhaltlichen Aspekten. Das bedeutet, dass didaktische Fachtexte ihrer Meinung nach wichtige Informationsträger für das Konzipieren von Unterrichtsverlaufsplanungen sind.

Daraus lässt sich schließen, dass das Lesen und Verstehen von Fachtexten für die berufliche Praxis insofern relevant sind, als sie fachspezifische Informationen enthalten, welche wichtige Impulse für die berufliche Tätigkeit – im vorliegenden Fall für die unterrichtliche Tätigkeit im weitesten Sinn – vermitteln (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.1 der vorliegenden Untersuchung zur kompetenten Lehrperson bzw. zum „guten“ Unterricht). Dies ist m.E. für Lehrende in Ausbildung umso wichtiger, als solche normalerweise noch nicht über ein großes Repertoire an methodisch-didaktischen Vorgehensweisen und kreativen Ideen für Aktivitäten, Übungen und Aufgaben im Unterricht verfügen.

Bei Alina geht es also nicht so sehr darum, ihre sprachlichen und formalen (Textsorten-) Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch anhand der intensiven Auseinandersetzung mit Fachtexten zu erweitern – da sie wohl zum Verständnis dieser Fachtexte bereits über eine ausreichende kognitiv-akademische Sprachbeherrschung verfügt (vgl. dazu das Akronym CALP in Kapitel 1.5.1.1 der vorliegenden Studie) –, sondern es geht ihr vor allem um die Aneignung des durch diese Texte vermittelten Inhalts. Diese Aussage lässt vermuten, dass sich Alina als Fachtext-Leserin bereits so selbstständig und kompetent einschätzt, dass sie die Texte in formaler und sprachlicher Hinsicht meistert, so dass sie sich stärker auf den Inhalt der Texte konzentrieren kann.

### **6.1.2 Einzelfallanalyse Bruna**

Motto:

A leitura de textos em alemão é, simultaneamente, uma experiência bastante motivadora e assustadora, visto que a ausência de domínio da língua inviabiliza a sua correta interpretação. Cada frase percebida assimila-se a uma descoberta, um passo em frente. No entanto, cada frase por interpretar ou cada vocábulo desconhecido constituem-se como um retrocesso. Apesar da experiência e prática desenvolvidas (tanto no primeiro semestre, como no decorrer deste segundo semestre), esta ambiguidade manter-se-á (B, RSP 4\_5, p.).

Das Lesen von deutschen Texten ist eine motivierende und erschreckende Erfahrung zugleich, weil meine mangelnde Sprachbeherrschung eine korrekte Textinterpretation beeinträchtigt. Jeder Satz, den ich verstehe ist wie eine Entdeckung, ein Schritt nach vorn. Dennoch kommt mir jeder Satz, der noch zu verstehen ist und jede mir unbekannte Vokabel wie ein Rückschritt vor. Trotz aller Erfahrung und Übung (aus dem ersten Semester sowie aus dem laufenden Semester) bleibt diese Mehrdeutigkeit bestehen (B, RSP 4\_5, d.).

#### **6.1.2.1 Fremdsprachenlernen und Umgang mit Texten: Voraussetzungen und Vorerfahrungen**

Bruna ist 37-jährig und ihre Erstsprache ist Portugiesisch. Als Fremdsprachen lernte sie zunächst Englisch und Französisch und als dritte Fremdsprache schließlich Deutsch. Bis zum 12. Schuljahr besuchte sie eine portugiesische staatliche Schule, an der sie drei Jahre lang Deutsch lernte (vom 10. bis zum 12. Schuljahr, in jeweils drei Wochenstunden). An ein damals benutztes Lehrwerk kann sie sich laut eigener Angaben nicht mehr erinnern. Was eine Reise in ein deutschsprachiges Land betrifft, nennt Bruna einen einmonatigen

Aufenthalt in Berlin und Potsdam. Laut Bruna diene dieser Aufenthalt der Erweiterung ihrer fremdsprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse.

Ihr Studium schloss Bruna an der geisteswissenschaftlichen Fakultät einer staatlichen Universität Portugals ab. Der von ihr absolvierte Studiengang „Línguas e Literaturas Modernas“ (Portugiesisch/Deutsch) stammte aus der Zeit vor den Bologna-Reformen und umfasste noch fünf Studienjahre. Laut Bruna studierte sie fünf Jahre lang Deutsch mit jeweils vier Semesterwochenstunden sprachpraktischen Unterrichts. Obwohl sich Bruna nicht mehr an den Namen der benutzten Lehrwerke im universitären Deutschunterricht erinnert, ist ihr die Tatsache gegenwärtig, dass die Studierenden zu deutschsprachigen Zeitschriften wie z.B. *der Spiegel* Zugang hatten. Nach Abschluss des Studiengangs hatte Bruna 13 Jahre lang keinen Kontakt mehr zur deutschen Sprache, bis sie den Masterstudiengang für angehende Sprachenlehrende an der FLUP aufnahm. Parallel zu den Didaktikseminaren besuchte Bruna aus eigenem Antrieb einen das Studienjahr begleitenden freien Sprachkurs an der Fakultät (FLUP) auf der Stufe B2, um mögliche Lücken bezüglich ihrer (allgemeinsprachlichen) Kenntnisse der Fremdsprache Deutsch zu füllen.

Was den sprachpraktischen Unterricht in der von ihr absolvierten *licenciatura* betrifft, wurde gemäß Bruna weder explizit über Textsorten und ihre charakteristischen sprachlichen und formalen Merkmale noch über Merkmale der deutschen Wissenschaftssprache gesprochen. Ferner gibt die UT an, dass sie sich nicht mehr erinnern kann, ob im Deutschunterricht der *licenciatura* wissenschaftliche Texte gelesen wurden. Über Erfahrung beim wissenschaftlichen Schreiben verfügt Bruna laut ihrer Aussage jedenfalls nicht, obwohl an ihrer Fakultät grundsätzlich Kurse zum Üben des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens auf Deutsch angeboten wurden. Insgesamt beurteilt Bruna den Deutschunterricht bezüglich der Förderung der Textkompetenz, d.h. der Rezeption und Produktion von verschiedenen alltagssprachigen und wissenschaftssprachigen Textsorten, in der damaligen *licenciatura* an ihrer Fakultät als ungenügend.

### 6.1.2.2 Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz

Der Begriff „Textkompetenz“ bedeutet für Bruna am Anfang des ersten Semester Folgendes:<sup>91</sup>

„Textkompetenz“ tem um significado e um peso extremamente importante no que toca à aprendizagem de uma qualquer disciplina, quanto mais numa disciplina de língua (materna ou estrangeira). É através desta competência que se afere a intenção, o tema e o assunto do texto, se interpretam conhecimentos, analisam, filtram e expõem oralmente ou por escrito. Aplicar-se-á aos âmbitos de leitura/interpretação e de retroação oral ou escrita. É o conhecimento da língua que explica a língua (B, FGB\_5a, p.).

Die Textkompetenz hat eine extrem wichtige Bedeutung bei dem Erlernen eines Fachs, umso mehr bei einem Sprachfach (Muttersprache oder Fremdsprache). Anhand dieser Kompetenz erschließt man die Absicht, das Thema und den Inhalt des Textes, interpretiert man Wissen, analysiert man, filtert man und gibt man mündlich oder schriftlich wieder. Textkompetenz wendet man im Bereich der Lektüre/ Interpretation und der mündlichen oder schriftlichen Rückübersetzung in die Muttersprache. Es sind Kenntnisse über die Sprache, welche die Sprache erklären (B, FGB\_5a, d.).

Festzuhalten ist Brunas Hervorhebung der zentralen Bedeutung der Textkompetenz für das Lernen allgemein sowie für das Erlernen einer Sprache, sei es der Erstsprache oder sei es einer Fremdsprache. Laut Bruna ermöglicht die Textkompetenz einem Leser/einer Leserin das Erschließen der Absicht des Textproduzenten, des Textthemas, der Interpretation von Zusammenhängen, der Analyse und des Filterns von Informationen und deren schriftlichen oder mündlichen Festhaltens. Für Bruna wird der Begriff der Textkompetenz in den Bereichen Lektüre und Interpretation verwendet und für das Hin- und Rückübersetzen. Gemäß dieser UT handelt es sich bei Textkompetenz auch um die Kenntnis der Sprache, welche die Sprache erklärt.

Auffällig ist, dass Bruna zum Zeitpunkt der Befragung (am Anfang des ersten Semesters) bereits von einem ziemlich umfassenden Textkompetenz-Begriff ausgeht, ohne dass dieser Begriff in den Didaktikseminaren zuvor thematisiert worden wäre. Sie scheint sich recht klar darüber zu sein, was Textkompetenz und deren zentrale Rolle für das Lernen (einer Sprache) für sie bedeuten.

---

<sup>91</sup> Bruna bearbeitete den Fragebogen auf Portugiesisch. Ihre Antworten wurden so nah am Original wie möglich ins Deutsche übersetzt.

Am Ende des Studienjahres wurde den UT die Frage nach der Fassung des Begriffs der Textkompetenz erneut gestellt und zwar im abschließenden Leitfadeninterview. Bruna antwortete darauf wie folgt:

B: competência textual hoje em dia é uma aptidão | [ähm] | que o indivíduo tem | [ähm] | mas que foi trabalhada | que desenvolveu | [ähm] | para conseguir analisar | [ähm] | interpretar um texto | conseguir apreender as suas características especiais em termos de tipologia textual | ao mesmo tempo estar | [ähm] | conseguir perceber qual é o conteúdo | [ähm] | do texto e daí | [ähm] | retirar a informação que que é mais pertinente (B, LFI 7-14,p.).

B: textkompetenz ist heutzutage eine fähigkeit | [ähm] | die das individuum hat | [ähm] | die aber erarbeitet wurde | die es entwickelt hat | [ähm] | um einen text analysieren | [ähm] | interpretieren zu können | um seine spezifischen eigenschaften im sinne der texttypologie erkennen zu können | gleichzeitig | [ähm] | verstehen zu können was der inhalt ist | [ähm] | des textes und daraus folgend | [ähm] | die informationen herauszuziehen die die am aussagekräftigsten sind (B, LFI 8-15,d.).

Auffallend bei Brunas Aussagen ist, dass Textkompetenz nun als erlernte bzw. erlernbare Fertigkeit betrachtet wird, die dazu dient, Texte zu analysieren, zu verstehen und zu interpretieren. Weiterhin bringt die UT den Begriff der Textsorte zur Sprache und verbindet Textkompetenz mit dem Erkennen von typischen Merkmalen einer Textsorte. Unter Textkompetenz versteht Bruna ferner auch die Fähigkeit, die relevantesten Informationen in einem Text zu identifizieren. Im Grunde genommen bildet Bruna hier eine Synthese der wichtigsten Aspekte, die in den Didaktikseminaren bezüglich der Textkompetenz vermittelt und geübt wurden. Auffällig ist dabei jedoch, dass Bruna den Einsatz von Strategien nicht erwähnt.



### 6.1.2.3 Kognitionen zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch

#### 1. Lektüreaufgabe

Wie bereits erwähnt, sollten die Studierenden am Anfang des ersten Semesters den Text zum autonomen Lernen von Nodari (1996) lesen, ohne dass sie im Vorfeld dieser Lektüre irgendwelchen themenspezifischen Input aus den Seminaren erhalten hatten. Was Bruna betrifft, gibt sie an, dass sie vor der Lektüre von Nodaris Artikel über keinerlei Erfahrung mit der Lektüre von auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten aufwies (B, LTA 1\_4/15, d.). Nennenswert ist in diesen Zusammenhang auch die Feststellung, dass Bruna der Begriff der Textsorte zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war, denn sie verstand folgende Frage nicht: „Um welche Textsorte handelt es sich bei diesem Text? Schreiben Sie einen Begriff!“ – Bruna: „Ich verstehe das Frage nicht“. (B, LTA 1\_2/1, d.). Dies ist bemerkenswert, weil Bruna im abschließenden Leitfadeninterview die Bezeichnung „tipologia textual“ (auf Deutsch: Texttypologie) (B, LFI 7-14, p.) selbständig verwendet. Diesbezüglich ist also ein Lernfortschritt zu verzeichnen.

Bruna erachtet die Lektüre dieses Textes als sehr schwierig, weil darin viele neue und „eloquente“ Konzepte und Begriffe vorkommen (B, LTA 1\_4/8, d.). Das von Bruna verwendete Adjektiv „eloquent“ deutet wohl auf Ausdrücke und Satzstrukturen der alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache sowie auf Fachausdrücke der Didaktik hin. Daraus geht hervor, dass der sprachliche Stil sowie die Inhalte des Textes für diese UT neu und somit mit Herausforderungen verbunden sind.

Im abschließenden Leitfadeninterview äußerte sich Bruna über diese erste Lektüreaufgabe und formulierte ihre Erinnerungen daran auf folgende Art und Weise:

B: lembro-me do primeiro texto que foi entregue | [ähm] | foi foi um | procedi à uma leitura palavra por palavra | linha por linha | [ähm] | de forma aa tentar perceber toda e qualquer informação que lá estivesse | e e | [ähm] | foi difícil porque foi palavra por palavra | o que o que significa que eu não conseguisse uma interpretação global | primeiro na mensagem do texto | e eu eu | [ähm] | como me cingi aos | [ähm] | aos às pequeninas unidades de informação | [ähm] | dificultou-me um bocado a tarefa | portanto foi uma leitura não global | uma leitura detalhada logo desde o

início | [ähm] | e e com o auxílio de dicionários | [ähm] | uma pesquisa de palavras porque foi foi um bocado difícil | [3:41] | porque eu não conhecia | desconhecia de toda a linguagem | e por isso é que foi um | uma leitura detalhada (B, LFI 39-52, p.).

B: ich erinnere mich an den ersten text der ausgehändigt wurde | [ähm] | das war war ein | ich habe wort für wort gelesen | zeile für zeile | [ähm] | in dem versuch alle und jede information zu verstehen die möglicherweise da sein könnte | und und | [ähm] | das war schwierig denn es war wort für wort | was was bedeutet dass mir keine globale interpretation gelang | zunächst im hinblick auf die botschaft des textes | und ich ich | [ähm] | indem ich mich auf die | [ähm] | auf die die kleinen informationseinheiten beschränkte | [ähm] | erschwerte ich mir die aufgabe ein wenig | es war also keine globale lektüre | eine detaillierte lektüre gleich von beginn an | [ähm] | und und mit hilfe von wörterbüchern | [ähm] | ein suchen nach wörtern denn [der text] war ein wenig schwierig [3:41] | denn ich kannte | mir war die gesamte sprache unbekannt | und deshalb war es ein | eine detaillierte lektüre (B, LFI 43-57, d.).

Bemerkenswert bei Brunas Darlegung ist, dass sie so an die Lektüre des ersten Fachtextes heranging, dass sie versuchte, Wort für Wort und Zeile für Zeile zu verstehen und somit die Gesamtaussage des Textes aus den Augen verlor. Erschwerend kam dazu, dass Bruna zahlreiche Begriffe unverständlich waren, so dass sie das Wörterbuch häufig benutzte.

Weitere Lesetechniken, welche diese UT verwendete sind Folgende:

- Beachtung der Zwischentitel zur Identifizierung von Paragraphen und deren Themenschwerpunkten;
  - Beachtung von Bildern, Schemata zur Erschließung des Textinhalts;
  - Erschließung einzelner Wörter aus dem Textzusammenhang;
  - Beachtung von Wörtern, die in verschiedenen Sprachen ähnlich sind;
  - Identifizierung von wichtigen Sätzen;
  - Anfertigung von Notizen am Rand des Textes;
  - Benutzung eines Online-Wortübersetzungsprogramms;
- (B, RSP 1\_4, d.).

Was den Gebrauch von Lesetechniken bzw. Strategien betrifft, führt Bruna weiter aus, dass der Einsatz eines *online* Wörterbuchs deshalb zustande kam, weil sie keinen Zugang zu spezifisch didaktischen Wörterbüchern hatte. Bei der Lektürearbeit stellte Bruna

nämlich fest, dass sie mit einem an der deutschen Alltagssprache orientierten Wörterbuch für die Lektüre eines didaktischen Fachtextes nicht viel weiter kam (B, RSP 1\_4, p.).

Begriffe, die Bruna im Text nicht versteht sind: *einzu beziehen*; *Tandem*; *Wegbegleiten*; *Wurzeln*; *hinterfragen*; *Verfügung* (B, LTA 1\_4/11, d.). Auffällig ist dabei, dass die Begriffe einerseits aus der alltäglichen Wissenschaftssprache stammen (*einzu beziehen*; *hinterfragen*) und andererseits aus der Fachsprache der Didaktik (*Tandem*). Weiterhin handelt es sich um Vokabular der Alltagssprache (*Wegbegleiter*; *Wurzeln*; *Verfügung*). Was den Begriff „Verfügung“ angeht, ist anzumerken, dass die UT offensichtlich nicht in der Lage war, die feste Fügung „zur Verfügung stehen“ im Satzkontext zu erkennen. Im Original lautet der Satz nämlich folgendermaßen: „Zudem steht ein methodisches Instrumentarium zur Verfügung, das den Lernenden wie auch der Lehrperson den Umgang mit authentischem Sprachmaterial erleichtert [...]“ (Nodari 1996: 7). Trennt man das Wort Verfügung aus der festen Fügung heraus, bedeutet es z.B. „behördliche oder gerichtliche Anordnung“, was im gegebenen Kontext natürlich keinen Sinn ergibt. Bruna ist sich ihren Schwierigkeiten bewusst, denn zu Beginn des ersten Semesters beschreibt und begründet sie diese folgendermaßen:

As maiores dificuldades prendem-se com o distanciamento de 13 anos, cujo esquecimento obscurece o discernimento entre o que se sabe e o que não se sabe. Embora a compreensão oral e escrita sobressaia pela positiva, sobretudo o esquecimento da maioria do vocabulário apreendido, regras gramaticais e tempos verbais, condiciona uma correta performance a nível da oralidade e da escrita (B, FGB\_6, p.).

Die größten Schwierigkeiten hängen mit der dreizehnjährigen Distanz zu tun, in denen das Vergessen das Urteilsvermögen zwischen dem, was man weiß und dem, was man nicht weiß, verdunkelt. Obwohl das mündliche und schriftliche Verstehen positiv hervorsteht, schränkt hauptsächlich das Vergessen des größten Teils des gelernten Vokabulars sowie grammatischer Regeln und Tempusformen eine korrekte mündliche und schriftliche Performance ein (B, FGB\_6, d.).

Zwar sticht laut Bruna das Verstehen von mündlichen und schriftlichen Texten bei ihr heraus, (vermutlich meint sie damit, dass für sie die Rezeption von deutschen Texten einfacher ist als deren Produktion), aber die vergangenen 13 Jahre, in denen sie keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatte, verwischen ihrer Ansicht nach die Grenzen zwischen dem, was sie weiß und dem, was sie nicht mehr weiß. Denn der größte Teil an Wortschatz, Regelwissen und Tempusformen sind über die Jahre in Vergessenheit geraten. Was das Lesen und Schreiben von deutschen akademischen Texten betrifft,

kommt für Bruna erschwerend dazu, dass solche Textsorten von ihr unbekannten Konzepten und einem formalen, an der Wissenschaft orientierten Sprachstil geprägt sind. Die Studierenden wurden im Rahmen der ersten Lektüreaufgabe dazu aufgefordert, eine Zusammenfassung des gelesenen Inhaltes in eigenen Worten auf Deutsch zu schreiben. Bruna beurteilt den Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe als sehr hoch, weil ihr zum einen das Thema bzw. der Inhalt des Textes wenig sagte und sie bei der Textlektüre auf fast kein Fachvokabular zurückgreifen konnte und weil ihr zum anderen die Übung beim Verfassen von Zusammenfassungen solcher Texte fehlte (B, RSP 1\_1, p.). Die Benennung der Textsorte und die Nennung des Autors sowie die Erkennung der Gliederung des Textes und des sprachlichen Stils hingegen fielen Bruna ihrer Meinung nach leicht (B, RSP 1\_2, p.).

Zusammenfassend sind die wichtigsten Herausforderungen beim Lesen des Textes zum autonomen Lernen nach Brunas Dafürhalten an folgenden Aspekten festzumachen:

- Mangelnde Kenntnisse bezüglich des Fachvokabulars der Didaktik;
  - Mangelnde Kenntnisse bezüglich des Vokabulars der deutschen Alltagssprache;
  - Länge des Textes.
- (Vgl. dazu B, RSP 1\_3, p.).

## *2. Lektüreaufgabe*

Bei der Bearbeitung des zweiten Fachtextes („Verfahren der Unterrichtsplanung“ von Piepho 2001), fiel es Bruna bereits leichter, die Frage nach der Textsorte zu bestimmen. Sie bezeichnete diesen Fachtext als „wissenschaftlichen Text“ (B, LTA 2\_2/1, d.). Diese Bezeichnung kann als korrekt betrachtet werden, auch wenn sie relativ allgemein gehalten ist und eher als Oberbegriff gilt. Bruna schätzte die Lektüre dieses Textes als nicht so schwierig ein (B, LTA 2\_4/7, d.). Sie begründet diese Einschätzung damit, dass der Input aus dem Seminar in Form einer – im Vorfeld der Lektüre – im Plenum besprochenen Powerpoint-Präsentation zum Thema Unterrichtsplanung (vgl. Anhang auf separater CD-ROM) sehr nützlich war und dass ihr verschiedene Begriffe der didaktischen Fachsprache aus der Lektüre des ersten Textes (Nodari 1996) bereits bekannt waren (B, LTA 2\_4/7, d.). Ihrer Meinung nach verstand Bruna deshalb ziemlich viel von Piephos Text (B, LTA 2\_4/8, d.). Das bedeutet, dass die inhaltliche Vorentlastung des Textes durch die Plenumsarbeit im Seminar und das individuelle Zurückgreifen-Können auf bereits bekannten Wortschatz aus der ersten Lektüreerfahrung ein Vorwissen darstellen, welches

bei der Lektüre vom Text zur Unterrichtsplanung erfolgreich aktiviert werden konnte. Dies ist eine neue Strategie, welche Bruna bei der Lektüre des zweiten Textes anwendet.

Die Strategien, welche Bruna bei der Lektüre dieses Textes insgesamt verwendete, sind folgende:

- Aktivierung des im Seminar erarbeiteten Vorwissens zum Thema Verfahren der Unterrichtsplanung;
  - Beachtung von Tabellen, Übersichten und Schemata im Text;
  - Mehrmalige Lektüre des Textes;
  - Unterstreichen von wichtigen Wörtern;
  - Benutzung des Wörterbuches;
  - Zusammenfassen von Textpassagen auf Portugiesisch.
- (B, LTA 2\_4/14, d.).

Als Beispiel für einen schwierigen Satz gab Bruna folgenden an:

Bei genaueren Hinsehen wird Planung jedoch abhängig von einer Reihe von Vorentscheidungen, die bestimmen, nach welchen Gesichtspunkten sie vorgenommen wird: nach einer Progression der sprachlichen Mittel, nach dem Faktor Zeit, nach einem offen, aber relational zuordnenden Lehrplan, ausschließlich nach dem Lehrwerk, mit dem Ziel einer differenzierenden Nutzung unterschiedlicher Lernervoraussetzungen, themenzentrierter Interaktion, nach den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums, erfahrungs- und berufsanwendungsbezogen etc. (Piepho 2001: 835).

Bruna fand diesen Satz schwierig zu verstehen, weil er sehr lang ist und viele Informationen sowie komplexe und zusammengesetzte Wörter enthält (B, LTA 2\_4/11, d.). Tatsächlich bietet dieser Abschnitt eine Palette von Faktoren an, die bei einer Unterrichtsplanung vorab bedacht werden müssen. Für Studierende, die noch nicht über ein Basiswissen der Fachdidaktik verfügen, kann dieser Satz als eine Reihung von unzusammenhängenden Begriffen erscheinen. Denn erst durch die Aneignung eines gewissen Fachwissens kann dieser Satz adäquat verstanden werden, denn jeder einzelne Begriff führt im Grunde genommen wieder zu einem weiteren Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache.

Hinsichtlich der Identifizierung ihrer Stärken im Umgang mit didaktischen Fachtexten gibt Bruna an, dass ihr das Verstehen des globalen Textzusammenhangs relativ leicht fällt (B, RSP 2\_7, p.). Dies ist also ein Lernfortschritt im Vergleich zur Lektüre des ersten Fachtextes, bei der die UT versuchte, den Text Wort für Wort zu verstehen. Als Schwächen identifiziert Bruna mangelnde Kenntnisse der spezifischen Terminologie der

Didaktik und mangelnde Kenntnisse der Syntax dieser Fachtexte (ebd.). Vor diesem Hintergrund formuliert Bruna folgende Lernziele für sich selber: Das Erkennen und Auswendiglernen von mehr fachspezifischem Wortschatz sowie das Einnehmen einer positiveren Einstellung, damit sich das Zögern und die Unsicherheit nicht negativ auf das Textverstehen auswirken (B, RSP 2\_8, p.). Bemerkenswert ist an dieser Aussage, dass sich Bruna bereits nach der zweiten Lektüreerfahrung bewusst wird, dass negative Gefühle bzw. eine negative Haltung gegenüber didaktischen Fachtexten die Lektürearbeit beeinträchtigen können.

### *1. Verbalprotokoll*

Wie bereits erwähnt, wurden die UT mit einem ihnen unbekannten Fachtext konfrontiert und sollten alle bei der Bearbeitung der Aufgaben zu diesem Text auftretenden Gedanken verbalisieren. Bei der introspektiven Bearbeitung des Fachtextes zum Thema Sozialformen (Schramm 2010) wurden die UT dazu aufgefordert, in wenigen Worten zu sagen, worum es im Text geht. Bruna las dazu den gesamten Text diagonal und äußerte sich dann folgendermaßen:

B:     para me facilitar até um bocadinho o resumo | voltaria ao início porque é devidamente catalogado o que vai ser falado em cada um dos parágrafos aqui apresentados | porque esta primeira é a definição | logo percebo um, dois, três, quatro é dos quatros dos quatro grupos cinco é a explanação de cada uma das tipologias do trabalho em classe | das sozialformen | e depois tem aqui um sexto parágrafo | que se volta para simultaner einsatz unterschiedlicher sozialformen | deverá ser a utilização em simultâneo destes técnicas atrás referidas | de dois à cinco | em sétimo lugar aparece apenas a bibliografia utilizada para a organização deste artigo (B, VBP 1\_20-31, p.).

B:     um mir die zusammenfassung sogar noch ein wenig zu erleichtern | würde ich zum anfang zurückgehen, weil dort übersichtlich aufgelistet ist, worüber in jedem der vorliegenden absätze gesprochen wird | weil der erste die definition enthält | dann erkenne ich, dass eins, zwei, drei, vier von den vier von den vier gruppen handelt, fünf [das] ist die darlegung der einzelnen arbeitstypologien im unterricht | der sozialformen | und danach gibt es hier noch einen sechsten abschnitt | der sich um *simultaner einsatz unterschiedlicher sozialformen* dreht | das wird wohl die

simultane nutzung dieser zuvor erwähnten techniken sein | von zwei bis fünf | an siebter stelle erscheint nur noch die für die erstellung dieses artikels verwendete literatur (B, VBP 1\_21-33, d.).

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Bruna bereits eine konkrete Vorgehensweise zum Verfassen einer Textzusammenfassung erwähnt. Sie benutzt dabei die Vorstrukturierung des Artikels, um sich anhand der darin aufgelisteten Überschriften ein genaueres Bild bezüglich der thematischen Schwerpunkte und deren Organisation im Text zu machen. Die Fähigkeit, diese vorgegebene Struktur des Textes als Anhaltspunkt für die eigene Textzusammenfassung zu verwenden, deutet auf einen Lernzuwachs hin. Denn Bruna gab bei der ersten Lektüreaufgabe an, dass ihr die Übung – und somit konkrete Strategien – beim Verfassen einer Zusammenfassung eines fachdidaktischen Textes gänzlich fehlte (vgl. Ausführungen zur 1. Lektüreaufgaben oben).

Bruna wurde weiterhin aufgefordert, sechs Ausdrücke im Text zu identifizieren, die für sie einfach zu verstehen sind. Bruna geht folgendermaßen darauf ein:

B: *unter sozialformen versteht man in der regel die vier formen des klassenunterrichts der gruppenarbeit der partnerarbeit und der einzelarbeit | alternativ werden sie auch als kooperationsformen bezeichnet | este conceito inicial é bastante perceptível porque fala das sozialformen als kooperationsformen | e quais são as tipologias em que se inserem dentro disto | esta consegui perceber perfeitamente porque embora seja nos termos | [ähm] | didáticos utilizados para definir estas tipologias | está numa linguagem que não é uma linguagem propriamente científica | ora provavelmente | [ähm] | chegando aqui | passando já já para | [ähm] | o que considero mais fáceis pronto | voltando também são termos que eu já reconheço das aulas da didática | porque senão também provavelmente não não chegaria lá | mas foram conceitos trabalhados daí ser mais fácil reconhecê-los (B, VBP 1\_98-125, p.).*

B: *unter sozialformen versteht man in der regel die vier formen des klassenunterrichts der gruppenarbeit der partnerarbeit und der einzelarbeit | alternativ werden sie auch als kooperationsformen bezeichnet | dieser begriff am anfang ist ziemlich verständlich weil über die sozialformen als kooperationsformen gesprochen wird*

| und darüber welche die typologien sind in die sie sich innerhalb dessen einfügen | das konnte ich sehr gut verstehen denn obwohl | [ähm] | didaktische begriffe benutzt werden um diese typologien zu definieren | handelt es sich um eine sprache die nicht direkt wissenschaftlich ist | also wahrscheinlich | [ähm] | an diesem punkt | gehe ich sofort über zu dem | [ähm] | was ich am einfachsten finde also | auch zurückkommend [auf die frage] es sind begriffe die ich bereits aus dem didaktischen unterricht kenne | denn sonst käme ich wahrscheinlich auch nicht nicht darauf | aber es waren begriffe mit denen wir schon gearbeitet haben weshalb es einfacher ist sie wiederzuerkennen (B, VBP 1\_109-112, d.).

Brunas Ausführungen verdeutlichen, dass sie auf ein gewisses Fachvokabular aus der Didaktik zurückgreifen kann, welches sie im Text wiedererkennt. Es handelt sich dabei um Begriffe, welche bereits in den Didaktikseminaren thematisiert wurden. Deshalb fällt es Bruna leicht, diese Begriffe in einem Artikel wiederzuerkennen. Darüber hinaus ist der Text zu den Sozialformen (Schramm 2010) nach Brunas Auffassung in einer einfacheren, am Alltag orientierten Sprache verfasst, was die Lektüre zusätzlich vereinfacht (B, VBP 1\_103-105, d.). Ein weiterer Aspekt, welcher die Lektüre vereinfacht sind Kenntnisse von festen Fügungen und ihre Entsprechung in der Erstsprache der UT. Dies verdeutlicht Bruna am Beispiel von „unter xy versteht man“:

B: *unter ta tata versteht man* é bastante utilizado | é recorrente em português e reconhecia esta imediatamente (B, VBP 1\_160-161, p.).

B: *unter ta tata versteht man* wird ziemlich oft benutzt | es ist gebräuchlich auf portugiesisch und ich würde es sofort wiedererkennen (B, VBP 1\_177-179, d.).

Aspekte, welche Bruna Verstehensschwierigkeiten bei der Lektüre dieses Textes bereiten, sind folgende: Zum einen sind es komplexe Komposita, wie sie z.B. in der folgenden Passage vorkommen: „Laut Meyer [...] regeln [die Kooperationsformen] die Beziehungsstruktur des Unterrichts und haben eine äußere räumlich-personal-differenzierende und eine innere die kommunikations- und interaktionsstruktur regelnde Seite (Schramm 2010: 1182). Das Partizipialattribut „räumlich-personal-differenzierende“ ist für Bruna schwer zu verstehen, weil es lang und komplex ist (B,



VBP 1\_128-136, d.). Zum anderen sind es lange Sätze, die für Bruna unverständliche Wörter bzw. Begriffe enthalten und deshalb blockierend wirken:

B:    pronto estou aqui | numa frase | [ähm] | que | [ähm] | em que já me perdi | motivado pela sua extensão | [ähm] | posso ler a frase | *ihre variation innerhalb einer unterrichtseinheit trägt entscheidend zu einem abwechslungsreichen* | pronto | palavra desconhecida [11.51] | [ähm] | sprachunterricht bei | wichtiger scheint dabei | *die verschiedenen sozialformen nach den ihnen jeweils eigenen sprachdidaktischen potenzialen gezielt für bestimmte phasen auszuwählen und zu einer kohärenten gesamtgestaltung des unterrichts zusammenführen* | pronto | temos aqui uma quantidade de verbos provavelmente específicos | que quererão dizer algo específico mas que não consigo perceber porque perco-me | a partir do momento (...) | a partir do momento que encontro uma palavra que não reconheço | [ähm] | bloqueio eee é algo que ainda tenho que tentar superar (B, VBP 1\_124-138, p.).

B:    gut ich bin jetzt hier | bei einem satz | [ähm] | der | [ähm] | in dem ich schon den faden verloren habe | wegen seiner länge | [ähm] | ich kann den satz mal lesen | *ihre variation innerhalb einer unterrichtseinheit trägt entscheidend zu einem abwechslungsreichen* | da | unbekanntes wort [11.51] | [ähm] | *sprachunterricht bei / wichtiger scheint dabei / die verschiedenen sozialformen nach den ihnen jeweils eigenen sprachdidaktischen potenzialen gezielt für bestimmte phasen auszuwählen und zu einer kohärenten gesamtgestaltung des unterrichts zusammenführen* | also | e gibt hier eine anzahl von vermutlich spezifischen verben | die wohl etwas spezifisches bedeuten mögen was ich aber nicht verstehen kann weil ich den faden verliere | ab dem moment (...) | ab dem moment da ich ein wort entdecke das ich nicht kenne | [ähm] | blockiere ich uuund das ist etwas was ich noch versuchen muss zu überwinden (B, VBP 1\_138-152, d.).

Bruna schätzt die von ihr zitierte Passage als sehr lang ein. Ferner enthält sie das Adjektiv „abwechslungsreich“, welches die UT nicht versteht. Dadurch entsteht eine kognitive Blockade, die die weitere Textverarbeitung behindert. Wichtige Verben, die im Textverlauf erscheinen (scheinen; auswählen; zusammenführen) werden von Bruna dann

schon nicht mehr aktiv verarbeitet, sondern als unverständlich klassifiziert. Bruna nimmt sich vor, diese Blockade zu überwinden versuchen.

## *2. Semester*

### *3. Lektüreaufgabe*

Die UT lasen den Text von Meyer (2010) zum Thema Unterrichtseinstieg und bearbeiteten dann verschiedene Aufgaben zum Text. Was den Schwierigkeitsgrad dieses Textes im Allgemeinen angeht, gibt Bruna an, dass die Lektüre nicht so schwierig war und führt diesen Umstand auf die Tatsache zurück, dass die Sprache im Text weniger an einem wissenschaftlichen als vielmehr an einem alltäglichen Sprachduktus (B, LTA 3\_4/1, p.) orientiert ist und dass der Text eher praxisorientiert ist, weil darin zahlreiche praktische Aktivitäten für den Unterrichtseinstieg vorgestellt werden (B, RSP 3\_2, p.). Demgemäß verstand Bruna ihres Dafürhaltens ziemlich viel von diesem Text (B, LTA 3\_4/2, p.) und fühlte sich bei der Lektüre des Textes dementsprechend motiviert und beruhigt (B, RSP 3\_5, p.). Weiterhin erwähnt Bruna, dass das aus dem ersten Semester erworbene sprachliche und fachliche Wissen auch dazu beitragen, dass sich die Lektüre dieses Textes einfacher gestaltete (ebd.). Darüber hinaus glaubt Bruna, dass sie durch die im ersten Semester gemachten Erfahrungen nun in der Lage ist, sich bei aufkommenden sprachlichen Schwierigkeiten bei der Textlektüre ruhig zu verhalten und sich zuerst denjenigen Textstellen zu widmen, die für sie leichter zu verstehen sind, um sich dann den schwierigeren Passagen zu nähern (B, RSP 3\_5, p.).

Die von Bruna bei der Lektüre verwendeten Lesetechniken bzw. Strategien sind deshalb folgende: Durchführung einer ersten globalen Lektüre des Textes; Beachtung des Klappentextes des Buches und der einzelnen Kapitelüberschriften; Wiederholte Lektüre des Textes und dabei Beachtung der Textpassagen, die einfach zu verstehen sind; Bearbeitung der schwierigen Passagen in einem weiteren Lekturedurchgang (B, RSP 3\_1, p.).

Beim Schreiben einer Textzusammenfassung in der Erstsprache fühlte sich Bruna ängstlich und unmotiviert:

Talvez por ter realizado um resumo generalizado da temática abordada e não um resumo mais completo e específico, que era minha vontade (B, RSP 3\_7, p.).

Vielleicht deshalb, weil ich eine allgemeine Zusammenfassung des behandelten Themas verfasst habe und nicht eine vollständigere und spezifischere Zusammenfassung, so, wie ich es eigentlich vorhatte (B, RSP 3\_7, d.).

Der Grund dafür, weshalb Bruna eine allgemeine Zusammenfassung anstelle einer vollständigeren Zusammenfassung schrieb, bleibt ungeklärt. Die Studierenden erhielten eine Checkliste zur Erstellung einer Zusammenfassung (vgl. dazu Anhang 21), an die sie sich halten konnten. Offensichtlich ist Bruna in diesem Fall der Meinung, dass ihre Version der Zusammenfassung nicht so ausfiel, wie es idealerweise sein könnte.

#### *4. Lektüreaufgabe*

Der Input zur vierten Fachtextlektüre stammt von Portmann-Tselikas (2010) zum Thema Aufgabenorientierung. Auch bei dieser Lektürearbeit sollten die UT den Artikel lesen und Aufgaben dazu bearbeiten. Bruna fand die Lektüre dieses Textes nicht so schwierig (B, LTA 4\_4/1, d.), weil die Textsorte bereits aus dem ersten Semester bekannt war und Bruna deshalb nicht mehr so ängstlich beim Umgang mit diesem Text war (ebd.). Diese UT verstand nach ihrem Ermessen also ziemlich viel von diesem Text (B, LTA 4\_4/2, p.). Bruna fällt die Durchführung einer globalen Lektüre ziemlich leicht und ferner wurde das Thema des Textes bereits im Seminar thematisiert, Aspekte also, die zu einem einfacheren Verstehen des Textes beitrugen (ebd.).

Bei der Formulierung einer Textzusammenfassung fühlte sich Bruna ängstlich und motiviert zugleich:

Para além de ter sido uma leitura previamente debatida e trabalhada, tratou-se de um texto muito bem organizado, cuja informação relevante se encontrava bem sistematizada, sendo, portanto, mais fácil aceder à mesma. O receio prendeu-se e prende-se, sobretudo, com a estruturação das ideias e a sua correção escrita na língua alemã (B, RSP 4\_2, p.).

Abgesehen davon, dass diese Lektüre zuvor diskutiert und bearbeitet wurde, handelt es sich um einen sehr gut organisierten Text, dessen wichtigen Informationen gut systematisiert sind. Dies vereinfacht den Zugang zum Text bzw. zu den relevanten Informationen. Die Angst konnte – und kann weiterhin – hauptsächlich auf die Strukturierung der Ideen und auf die korrekte Formulierung auf Deutsch zurückgeführt werden (B, RSP 4\_2, d.).

Diese mehrdeutig wahrgenommenen Gefühle, die zwischen Angst und Motivation bzw. zwischen Motivation und Demotivation schwanken, machen sich laut Bruna sowohl bei der Lektüre des Textes insgesamt (B, RSP 4\_5, p.) als auch bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben (B, RSP 4\_6, p.) bemerkbar. Diese Mehrdeutigkeit führt Bruna auf mangelnde Sprachkenntnisse zurück (ebd.).

Beim Schreiben einer Textzusammenfassung auf Deutsch fühlte sich Bruna ängstlich (B, RSP 4\_7, p.), denn gemäß dieser UT nimmt der Schwierigkeitsgrad der Textinterpretation zu, wenn eine Zusammenfassung auf Deutsch verfasst werden soll (ebd.). Trotz allem hat nach Brunas Auffassung die Checkliste bei der Strukturierung der Zusammenfassung geholfen, besonders aber auch die vorgegebenen Redemittel (ebd.). Dies hat dazu beigetragen, dass die Hauptideen besser umrissen werden konnten (ebd.). Nach Brunas Meinung ist es einfacher, Inhalte in der Muttersprache in einer knappen Form darzustellen, während im Deutschen ein Text länger und dichter wird, sobald man versucht, das Vokabular nicht direkt aus dem Original zu übernehmen (ebd.).

Bruna glaubt, dass ihre Fähigkeit, Fachtexte der Didaktik auf Deutsch zu lesen und zu verstehen, im Allgemeinen ziemlich schwach ist (B, RSP 4\_8, p.). Obwohl sie die wichtigsten Prinzipien, die im Text aufgezeigt werden, versteht, kann sie nicht behaupten, dass sie den Text komplett verstanden hat (ebd.). Daher kommt sie zum Schluss, dass es wichtig ist, alle Aspekte, die mit der Fremdsprache Deutsch zu tun haben, weiterhin aufzufrischen und zu vertiefen (B, RSP 4\_9, p.).

## *2. Verbalprotokoll*

Bei der Durchführung des Verbalprotokolls zum Thema Ausspracheübungen (Hirschfeld 2007) fällt auf, dass Bruna fähig ist, ohne zu zögern die Textsorte, die Autorin des Textes sowie die Struktur des Textes zu identifizieren (B, VBP 2\_ 3-36, d.).

Bei der Formulierung einer Zusammenfassung des Textinhaltes auf Portugiesisch geht Bruna so vor, dass sie den Text zuerst diagonal las und dann auf die Überschriften bzw. Zwischenüberschriften im Text achtet (B, VBP 2\_ 38-53, d.).

Bruna soll drei Konnektoren im Text identifizieren und nennt dazu folgende Vorkommen im Text: „sondern“; „trotzdem“; „wobei“.<sup>92</sup>

Die Identifizierung von drei Abkürzungen sowie von drei Passivformen im Text bereiten Bruna keine weiteren Schwierigkeiten (B, VBP 2\_88-133, d.).

Zur Identifizierung von drei für die alltägliche Wissenschaftssprache typischen Verben gibt Bruna folgende an: „feststellen, „darstellen“ (Hirschfeld 2007: 277) und „berücksichtigen“ (ebd.: 278). Auch das Erkennen von Modalverben bereitet Bruna keinerlei Schwierigkeiten (B, VBP 2\_163-198, d.).

Bezüglich des Schwierigkeitsgrades dieses Textes äußert sich Bruna folgendermaßen:

B:        todavia os textos começam a estar cada vez melhor | [äh - lacht]  
             | começam a ser mais simplificados talvez por causa da da ter mais  
             mais mais conhecimento da da da (.) da linguagem típica da didática  
             | e também por estarem muito bem divididos | e esta divisão dos  
             textos esta estruturação das ideias acaba por facilitar | não foi  
             tão difícil como os primeiros textos | e e cada vez perco mais o  
             receio e a ansiedade de trabalhar com eles (B, VBP 2\_233-239, p.).

B:        jedoch beginnen die texte immer besser zu werden | [äh - lacht] |  
             sie beginnen einfacher zu sein vielleicht aufgrund der der | dass  
             ich über mehr mehr mehr kenntnisse verfüge über über über (.) über  
             die typische sprache der didaktik | und auch weil sie sehr gut  
             unterteilt sind | und diese unterteilung der texte diese  
             strukturierung der gedanken erleichtert | er war nicht so schwer  
             wie die ersten texte | und und mit jedem mal verliere ich mehr die

---

<sup>92</sup> „Sondern“ ist laut Breindl *et al.* (2014: 471) ein korrektiver Konnektor. Im Lektüretext kommt er in folgendem Satz vor: „Das hängt damit zusammen, dass das Erlernen neuer Hörmuster und neuer Sprechbewegungen nicht nur vorrangig eine Gedächtnisleistung (wie das Erlernen von Grammatik und Wortschatz) darstellt, sondern mit psychischen und physischen (motorischen) Problemen verbunden ist“ (Hirschfeld 2007: 277). Bruna hat diesen Konnektor demzufolge richtig erkannt. „Trotzdem“ kann entweder als konzessiver Konnektor oder als Adverb fungieren (vgl. dazu Wahrig 2000: 1273). Die von Bruna genannte Textstelle lautet wie folgt: „Vokale und Konsonanten, Akzentstrukturen und Melodieverläufe können nicht ‚portionsweise‘ eingeführt werden, sie begegnen den Lernenden schon in den ersten Äußerungen. Trotzdem ist zu überlegen, nach welcher Systematik phonetische Schwerpunkte im Unterricht behandelt werden“ (Hirschfeld 2007: 278). Auch in diesem Fall hat Bruna den Konnektor korrekt erkannt. „Wobei“ ist nach Wahrig (2000: 1404) ein Relativadverb und bedeutet „bei welcher Sache“: „Es sollte vom Einfachen zum Schwierigen, vom Wichtigen zum weniger Wichtigen gegangen werden, wobei der Lehrende sich an den speziellen Bedürfnissen seiner Zielgruppe orientieren muss“ (Hirschfeld 2007: 278). Bruna interpretierte dieses Adverb fälschlicherweise als Konnektor.

furcht und die angst davor mit ihnen zu arbeiten (B, VBP 2\_255-263, d.).

Die Aufgabe, welche nach Brunas Auffassung weiterhin mit einer gewissen Schwierigkeit verbunden ist, liegt in der Verfassung einer Textzusammenfassung auf Deutsch (B, VBP 2\_268-273, d.). In diesem Zusammenhang erwähnt Bruna auch, dass „alles von der Angst“ abhängt und von der „Nervosität“ – Wahrnehmungen, welche Bruna ihrer Meinung nach jedoch immer besser kontrollieren kann (B, VBP 2\_274-275, d.).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Brunas Kognitionen bezüglich der Entwicklung ihrer (Fach-)Textkompetenzen zeigen sich vor allem darin, dass sich ihre Herangehensweise an in deutscher Sprache verfassten didaktische Fachtexte im Laufe der Zeit verändert hat. Dies wird auf folgenden Ebenen sichtbar: Zunächst berichtet Bruna, dass sie erkannt hat, dass eine Wort-für-Wort-Lektüre nicht ergiebig ist und dass sie daraufhin einen Fachtext zuerst global liest und alles identifiziert, was sie verstehen kann und sich erst in weiteren Lektüredurchgängen mit Textstellen befasst, die ihr nicht einfach zugänglich sind. Auf die im abschließenden Leitfadeninterview gestellte Frage, was Bruna heutzutage anders mache bei der Lektüre eines Fachtextes, antwortete sie wie folgt:

B: lá está | faço uma leitura global | vou sobretudo pela estrutura do texto | porque também ajuda | um texto bem estruturado | bem delimitado em termos de subtítulos | em termos de esquemas | acaba por fazer com que | [ähm] | uma pessoa | [ähm] | também programe entre aspas | o nosso cérebro para perceber melhor a mensagem | porque o aspeto visual também é importante | e e o aspeto visual | aquela subdivisão temática | [ähm] | é é estrutura | estrutura as ideias do texto | e e estrutura as ideias que nós interpretamos também para | [ähm] | mentalmente/ | [ähm] | e e a estrutura de um texto | [ähm] | auxilia nessa nessa competência textual que tendemos a desenvolver | e é a leitura global | não percebo deixo estar | assinalo a vermelho | aquilo que eu sei | sigo as ideias importantes vou sublinhando de outra cor | verde porque é sinal positivo na malha que é caótica | e e depois no final dessa leitura volto a ler as partes difíceis | e aí também com o contexto já consigo perceber | se não conseguir perceber tenho o dicionário | a última | a velha guarda | e e consigo então | [ähm] | mas já de

uma forma muito mais serena | muito mais serena e não tão ansiosa  
(B, LFI 142-160, p.).

B: das ist es | ich lese global | ich orientiere mich vor allem an  
der struktur des textes | denn das hilft auch | ein gut  
strukturierter text | gut abgegrenzt im sinne von kapitel-  
absatzüberschriften | im sinne von schemata | was zur folge hat  
dass | [ähm] | man | [ähm] | ebenfalls sein gehirn | programmiert  
in anführungszeichen um die botschaft besser zu verstehen | denn  
das visuelle erscheinungsbild ist auch wichtig | und und das  
visuelle erscheinungsbild | diese thematische unterteilung | [ähm]  
| ist ist struktur | es strukturiert die aussagen des textes | und  
und es strukturiert auch die aussagen die wir interpretieren um |  
[ähm] | mental | [ähm] | und und die struktur eines textes | [ähm]  
| unterstützt diese diese textkompetenz die wir entwickeln wollen  
| und es ist das globale lesen | verstehe ich nicht egal | ich  
markiere rot | was ich verstehe | folge den wichtigen aussagen die  
ich in einer anderen farbe markiere | grün weil es ein positives  
signal ist im chaotischen geflecht | und und danach am ende dieser  
lektüre lese ich die schwierigen stellen noch einmal | und dann  
auch mit dem kontext gelingt es mir [sie] zu verstehen | wenn mir  
das nicht gelingt habe ich das wörterbuch | der letzte | der alte  
zufluchtsort | und und dann schaffe ich es | [ähm] | allerdings  
schon auf eine viel entspanntere weise | viel entspannter und nicht  
so ängstlich (B, LFI 157-179, d.).

Laut Bruna ist auch das Beachten der Struktur eines Textes für sie wichtig geworden, weil diese Struktur dazu beiträgt, die einzelnen Themenbereiche eines Textes mental zu organisieren. Auch die Arbeit mit Farben wird erwähnt; grün für Textstellen, die Bruna versteht und rot für Textstellen, die Bruna nicht versteht. Der Gebrauch des Wörterbuches, welcher bei der Lektüre des ersten Fachtextes sehr dominant war, ist nun in den Hintergrund gerückt und wird nur dann als Maßnahme ergriffen, wenn andere Lesetechniken keinen Erfolg zeigten. Weiterhin setzt Bruna bei der Lektüre eines Fachtextes das aus vorangegangenen Lektüreerfahrungen bzw. aus den Seminaren kontinuierlich erworbene Vorwissen ein und versucht, die Bedeutung von unbekannten Wörtern aus dem Kontext zu erschließen.

Was die affektive Ebene betrifft, lernt Bruna allmählich, die anfangs stark vorhandenen Gefühle der Überwältigung und der Angst im Umgang mit diesen Texten zu überwinden und ihre Gefühle besser zu kontrollieren:

B: aprendi a acalmar-me | e a | [ähm] | a fazer com que o lado emocional não se sobreponha às minhas competências (B, LFI 164-165, p.).

B: ich habe gelernt mich zu beruhigen | und zu | [ähm] | zu bewirken dass meine emotionale seite meine kompetenzen nicht überdeckt (B, LFI 183-185, d.).

Aus dieser Äußerung geht hervor, wie blockierend Gefühle der Angst auf die Lektürearbeit wirken können – nämlich so stark, dass diese Gefühle die im Grunde genommen durchaus vorhandenen Lektürefertigkeiten überlagern und somit blockieren. Trotz dieser besseren Kontrolle ihrer Gefühle im Umgang mit didaktischen Fachtexten und trotz ihrer Verwendung von für sie effektiveren Strategien, bleibt laut Bruna auch am Ende des Studienjahres ein Grundproblem weiterhin bestehen, welches sich in ihren mangelnden (allgemein-)sprachlichen Kenntnissen der Fremdsprache Deutsch zeigt. Dieser Mangel manifestiert sich nach Auffassung von Bruna nicht nur in der Lektüre von Fachtexten, sondern bes. auch im Verfassen einer Textzusammenfassung in deutscher Sprache. Deshalb spricht sie auch von der Mehrdeutigkeit ihrer Gefühle. Auf der einen Seite fühlt sie sich motiviert und neugierig, mit didaktischen Fachtexten umzugehen und sie fühlt sich auch schon sicherer bei deren Lektüre, auf der anderen Seite bleiben Zweifel und Ängste bis zu einem gewissen Grad bestehen.

#### **6.1.2.4 Kognitionen zu den methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz**

Im abschließenden Leitfadeninterview wurde Bruna mit sechs Kärtchen konfrontiert, auf denen die wichtigsten didaktischen Maßnahmen (Aktivitäten und Aufgaben) notiert waren, die in den Didaktikseminaren zur Förderung der (Fach-)Textkompetenz ergriffen wurden. Bruna wurde dazu aufgefordert, diese Kärtchen zu betrachten und sich aus ihrer Perspektive hinsichtlich der Relevanz der einzelnen Maßnahmen zu äußern. Nachdem Bruna die Kärtchen betrachtet hatte, antwortete sie, dass ihrer Meinung nach alle darauf



notierten Aktivitäten wichtig waren, weil sie miteinander verflochten sind und in ihrer Gesamtheit einen (Lern-)Prozess bilden (B, LFI 187-189, p.). Der Input aus den Seminaren trug nach ihrem Dafürhalten zur individuellen Konstruktion von theoretisch-abstraktem sowie praxisorientiertem Wissen bei, welches laut dieser UT sowohl für Schreib- als auch für Leseaufgaben nützlich ist (B, LFI 189-192, p.; B, LFI 223-226, p. sowie (B, RSP 3\_5, p.).

Weiterhin erwähnt Bruna das Glossar auf der Moodle-Plattform, welches von ihr als ein Output des Inputs aus den Seminaren wahrgenommen wird (B, LFI 192-194, p.). Wahrscheinlich meint sie damit das didaktische Fachvokabular sowie Verben und feste Fügungen aus der alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache – Vokabular und Fügungen also, welche in den Seminaren und in den Fachtexten erarbeitet und im Anschluss daran im Glossar auf der Moodle-Plattform von den Studierenden anhand von konkreten Beispielsätzen notiert wurde.

Ferner spricht Bruna die Retrospektionsprotokolle an, welche in Verbindung mit den Schreibaufgaben laut dieser UT sowohl ein Ergebnis des Inputs aus den Seminaren darstellen als auch ein Ergebnis der Lektüre der Fachtexte (B, LFI 194-198, p.). Ferner ist Bruna der Auffassung, dass die Retrospektionsprotokolle die Schwierigkeiten und Ängste der UT aufdecken (B, RSP 3\_5, p.) und auf diese Weise dazu beitragen, dass sich die UT im Fach *Didática do Alemão* positionieren können, indem sie wissen, wo sie stehen und was sie tun können, um ihre akademische Leistung zu verbessern (ebd.).

Laut Bruna runden die Verbalprotokolle diese Aufgaben- und Übungspalette auf eine individuelle und persönliche Art und Weise ab (B, LFI 198-201, p.). Denn nach ihrer Auffassung kommt bei der Durchführung eines Verbalprotokolls zum einen das erworbene Wissen zum Vorschein und zum anderen eine ganze Reihe von Eigenheiten, die eine Studierende in ihrem mündlichen Ausdruck aufweist – wie etwa Abbrüche, Pausen oder gedankliche Umwege (B, LFI 208-217, p.). Ferner werden nach dieser UT auch Ängste sichtbar, also die menschliche Seite eines Studierenden, welche man nicht im Vorfeld der Durchführung eines Verbalprotokolls vorbereiten kann (B, LFI 212-222, p.).

Auf die Frage, welche der auf den Kärtchen genannten Aktivitäten aus Brunas Wahrnehmung schwieriger und welche einfacher waren, antwortete sie wie folgt:

B: inicialmente foram todas difíceis | [ähm] | foram todas difíceis | lá está | pelo receio | pela frustração | pelo erro de falhar | o medo de falhar que é que é | mas isto já está relacionado não com competências | mas está relacionado com | [ähm] | são traços de personalidade (B, LFI 234-238, p.).

B: anfangs waren alle schwierig | [ähm] | alle waren schwierig | naja eben | wegen der angst | wegen der frustration | wegen des fehlers zu versagen | der versagensangst die die | aber das hat schon nichts mit kompetenzen zu tun | sondern es hat zu tun mit | [ähm] | es sind persönliche züge (B, LFI 260-265, d.).

Interessant ist bei diesen Aussagen, dass Bruna alle Aufgaben, die im Zusammenhang mit didaktischen Fachtexten be- und erarbeitet wurden, zunächst als schwierig empfand. Dies hatte laut Bruna nicht so sehr mit den Aufgaben an sich zu tun, sondern viel mehr mit den von ihr damit verbundenen affektiven Wahrnehmungen. Denn Bruna gibt diesbezüglich an, dass die Aufgaben zu den Fachtexten mit Gefühlen der Angst, der Frustration und des Versagens verbunden waren und führt diese Wahrnehmungen auf ihre Persönlichkeit sowie auf ihr Alter (vgl. dazu B, LFI 263, p.) zurück und argumentiert in diesem Zusammenhang, dass sie in ihrem Alter die Dinge korrekt machen möchte und ihr Studium sehr ernst nimmt (vgl. dazu B, LFI 261-262, p.). Bruna nimmt also eine klare Trennung vor zwischen den eigentlichen (Fach-)Kompetenzen, welche für die Erschließung eines Fachtextes notwendig sind und den Wahrnehmungen und Vorstellungen, die sie mit der Lektüre von Fachtexten verbindet. Bei Bruna handelt es sich um eine UT, die sich bei der Lektüre von auf Deutsch verfassten Fachtexten (anfänglich) blockiert fühlte (B, LFI 259, p.) und führt den Grund für diese Blockade einerseits auf die Tatsache zurück, dass sie über mangelnde allgemeine Fremdsprachenkenntnisse verfügt und andererseits auf die „Dimension“ der Aufgaben (vgl. dazu B, LFI 246, p.; B, LFI 260, p.). Mit dem Begriff Dimension könnte sowohl der Umfang als auch der Schwierigkeitsgrad der Lektüreaufgaben gemeint sein. Im Laufe der Zeit und mit mehr Übung schaffte Bruna es ihrer Meinung nach jedoch, mit mehr Leichtigkeit und Optimismus an die Aufgaben heranzugehen (vgl. dazu B, LFI 251).

Auf die Frage hin, ob in den Seminaren irgendetwas gefehlt habe oder ob die Aktivitäten zur Förderung der (Fach-)Textkompetenz auf eine andere Art und Weise hätten durchgeführt werden sollen, antwortete Bruna, dass grundsätzlich nichts fehlte (B, LFI 275-278, p.) und dass alle Aktivitäten wichtig waren, weil sie zur Erweiterung von Wissen beitrugen, über welches Bruna ihrer Ansicht nach zuvor nicht verfügte (B, LFI 278-279, p.). Aus ihrer Perspektive als Ausbildnerin (portug. *formadora*), einer Tätigkeit, welcher sie vor der Aufnahme des Masterstudiengangs nachging, kann Bruna ihrer Meinung nach einschätzen, dass die in den Seminaren durchgeführten Aktivitäten zur Förderung der (Fach-)Textkompetenz tatsächlich wichtig waren (B, LFI 281-283, p.). Bemerkenswert ist bei dieser Aussage, dass Bruna als Masterstudierende hier eine Verbindung zu ihren früher gemachten Erfahrungen als Dozentin für die portugiesische Sprache herstellt und daraus ableitet, dass sie – auf den praktischen Lehrerfahrungen gründend – fähig ist, die Relevanz der nun im Lehramtsstudium erworbenen bzw. erweiterten Textkompetenzen einzuschätzen.

Weiterhin führt Bruna aus, dass sie sich nun – am Ende des Studienjahres – ruhiger fühlt was den Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten angeht, gerade weil alle dazu nötigen Kompetenzen geübt und die nötigen Wissensbestände nach ihrem Dafürhalten erworben wurden (B, LFI 283-293, p.).

#### **6.1.2.5 Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft**

Am Anfang des ersten Semesters wurde Bruna im Fragebogen die Frage gestellt, wie wichtig Textkompetenz für das Masterstudium und für den Beruf als Fremdsprachenlehrende nach ihrem Erachten ist. Brunas Antwort auf diese Frage lautet folgendermaßen:

É de extrema importância o domínio de „Textkompetenz“, quer para a realização do Mestrado, quer para a saída profissional enquanto professora. Trata-se de um requisito sine qua non para, no primeiro caso, reconhecer os conteúdos programáticos veiculados pelo currículo proposto pelo Mestrado, adquirindo através da sua correta compreensão maiores conhecimentos e análogo feedback, assim como, e sobretudo no segundo caso, proceder a uma performance profissional competente, clara e segura. Quanto maiores forem os conhecimentos do profissional, melhor poderá e deverá ser a sua performance enquanto docente (B, FGB\_5b, p.).

Die Beherrschung der Textkompetenz ist von zentraler Bedeutung, sowohl für das Absolvieren des Masterstudiengangs als auch für den Berufseintritt als Lehrerin. Es handelt sich dabei um eine Voraussetzung *sine qua non*, um im ersten Fall den im Lehrplan des Masterstudiengangs vorgesehenen Stoff zu bewältigen. Denn durch das korrekte Verstehen der Inhalte erwirbt man umfassendere Kenntnisse und entsprechendes Feedback. Darüber hinaus, dies trifft besonders im zweiten Fall zu, erreicht man eine kompetente, klare und sichere berufliche Performance. Je umfangreicher die Kenntnisse einer Lehrperson sind, desto besser kann und soll ihre berufliche Leistung sein (B, FGB\_5b, d.).

Bruna misst der Textkompetenz eine zentrale Bedeutung bei und zwar sowohl für das Absolvieren des Masterstudiengangs als auch für den darauffolgenden Lehrberuf. Sie betrachtet die Textkompetenz als Voraussetzung *sine qua non*, um die Inhalte der Didaktikseminare adäquat zu verstehen und um die fachspezifischen Kenntnisse zu erweitern. Kenntnisse, die wiederum die Grundlage bilden für ein kompetentes, klares und sicheres Lehrerverhalten. Denn Brunas argumentiert, dass, je umfangreicher die Kenntnisse einer Lehrperson sind, desto besser ihre berufliche Leistung wird. Was die UT mit „entsprechendes Feedback“ meint, ist nicht ganz klar. Es lässt sich vermuten, dass es sich dabei um gute Noten handelt, denn im Masterstudiengang für angehende Lehrende werden die Leistungen der Studierenden anhand eines Notensystems bewertet. Je höher die erreichten Noten sind, desto bessere Aussichten haben die ausgebildeten Lehrenden später auf dem (portugiesischen) Arbeitsmarkt.

Im abschließenden Leitfadeninterview (am Ende des zweiten Semesters) wurde Brunas die Frage gestellt, inwiefern die in den Seminaren geförderte/erworbene Textkompetenz ihrer Meinung nach für sie als Studentin des Lehramtsstudiengangs nützlich war. Brunas berichtet in diesem Zusammenhang, dass die Didaktik-Kurse wahrscheinlich die erste Disziplin des Masterstudiengangs war, in der sie Fachtexte las. Dies trug nach ihrer Auffassung dazu bei, ihr Gehirn zu restrukturieren, d.h., sich kognitiv wieder für den universitären Unterricht zu öffnen (B, LFI 304-309, p.). Brunas begründet diese Aussage damit, dass sie seit dem Abschluss ihrer *licenciatura* vor 15 Jahren keine Fachtexte mehr las und dass sie deshalb die Übung verlor, mit solchen Texten umzugehen (B, LFI 309-317, p.). Aus diesem Grund war die Förderung der Textkompetenz nach ihrem Ermessen von zentraler Bedeutung für ihren Erfolg als Masterstudentin nicht nur für die Fächer

„Deutsche Didaktik I und II“, sondern auch in einer transversalen, fächerübergreifenden  
Hinsicht:

B: porque (.) ao estruturarmos o nosso raciocínio | a nossa forma de  
pensar | para esta tipologia textual | conseguimos passar esta  
competência textual adquirida na didática do alemão para uma  
didática do português | para outras disciplinas | [ähm] | que que  
e | e lá está | desenvolver o nosso raciocínio | enriquecer o nosso  
campo lexical | [ähm] | toda uma data de de (.) fenómenos que  
inicialmente nós não percebemos porque | sobretudo no meu caso |  
estou demasiada sofrida para tentar perceber os textos | mas que  
depois | [ähm] | nos trazem uma experiência e | [lacht] ia dizer  
um *savoir-faire* | mas ao fim e ao cabo uma capacidade de de reagir  
melhor a estas tipologias textuais (B, LFI 319-331, p.).

B: denn (.) indem wir unsere gedankengänge strukturieren | unsere  
denkweise | für diese textsorte | können wir die in der deutsch-  
didaktik erworbene textkompetenz übertragen auf eine  
portugiesisch-didaktik | auf andere fächer | [ähm] | was was und  
| und naja eben | unser denken weiterentwickeln | unseren  
wortschatz bereichern | [ähm] | eine ganze reihe von von (.)  
phänomenen die wir anfangs nicht bemerkt haben weil | vor allem in  
meinem fall | ich habe schon zu sehr gelitten in dem versuch texte  
zu verstehen | aber die uns dann | [ähm] | erfahrung bringen und  
| [lacht] ich hätte bald gesagt *savoir-faire* | aber schlussendlich  
die fähigkeit besser auf diese textsorten zu zu reagieren (B, LFI  
355-366, d.).

Brunas Äußerungen verdeutlichen weiterhin, dass die Lektüre von Texten in der  
Vergangenheit mit unangenehmen Gefühlen, ja sogar mit Leiden („estou demasiada  
sofrida para tentar perceber os textos“), verbunden war. Offenbar fehlte ihr das nötige  
affektive Rüstzeug, um sich Texten verstehend nähern zu können. Diesbezüglich ist also  
eine Wendung feststellbar, weil Bruna nun von *savoir-faire* spricht, nämlich der  
Fähigkeit, besser (wahrscheinlich ist damit adäquater bzw. effizienter gemeint und – was  
die affektive Dimension angeht – optimistischer) auf Fachtexte zu reagieren.

Im abschließenden Leitfadeninterview (am Ende des zweiten Semesters) wurde Bruna die Frage gestellt, inwiefern die in den Seminaren geförderte/erworbene Textkompetenz ihrer Meinung nach in der Zukunft nützlich sein kann. Bruna beantwortet diese Frage folgendermaßen:

B: como potencial docente de língua portuguesa ou de língua alemã | nós temos que apreender esta informação toda | trabalhá-la | todas estas leituras temos que as trabalhar | para depois desconstruí-las | e | não é abaixar o nível | mas adequar o nível às camadas que vão receber a mensagem que nós vamos transmitir | os conhecimentos apreendidos numa universidade não são os conhecimentos que nós vamos transmitir aos alunos [27:33] | mas nós precisamos desta bagagem | para depois conseguirmos trabalhar toda a informação para entregar adequadamente ao nível deles (B, LFI 354-364,p.).

B: als potenzielle lehrkräfte der portugiesischen oder der deutschen sprache | müssen wir all diese informationen aufnehmen | mit ihnen arbeiten | all diese lektüren müssen wir durcharbeiten | um sie anschließend zu dekonstruieren | und | zwar nicht das niveau zu senken | aber es an die gruppen anzupassen die die botschaft empfangen sollen welche wir vermitteln wollen | die in einer universität erworbenen kenntnisse sind nicht die kenntnisse die wir den schülern vermitteln werden [27:33] | aber wir brauchen dieses gepäck | um später sämtliche informationen bearbeiten zu können | um sie ihrem niveau entsprechend weitergeben zu können (B, LFI 392-402,d.).

Bruna weist bei ihren Ausführungen darauf hin, dass (Fremd-)Sprachenlehrende die Informationen aus Fachtexten verstehen müssen, um diese Inhalte dann den Lernenden im Unterricht adäquat weiter vermitteln zu können. Obwohl das Fachwissen, welches an einer Universität erworben wird, den Lernenden im Unterricht nicht in dieser komplexen wissenschaftlichen Form vermittelt wird, ist es laut Bruna trotzdem vonnöten, dass sich Lehrpersonen mit Fachtexten auseinandersetzen und sich Fachwissen aneignen. Zur Erschließung komplizierter Texte muss ein Leser/eine Leserin laut Bruna fähig sein, komplexe sprachliche Mitteilungen zu vereinfachen. Diese Fähigkeit ist gemäß dieser UT wichtig für den zukünftigen Lehrberuf, weil man als Lehrperson komplexe Informationen aus Fachtexten adaptieren muss, um diese den Lernenden nahezubringen, je nach dem

Niveau einer Gruppe (B, LFI 391-397, p.). Die wiederholte Auseinandersetzung mit Fachtexten erlaubt gemäß Bruna eine gewisse Automatisierung (B, LFI 386-390, p.). Die dadurch erworbene Textkompetenz ist Teil des Rüstzeugs für das Lehren von Deutsch als Fremdsprache (B, LFI 391-397, p.). Die Textkompetenz ist nach Brunas Dafürhalten nicht nur wichtig für den beruflichen Kontext, sondern auch im privaten Leben. Ein Brief eines Anwalts bspw. kann laut dieser UT semantische und syntaktische Fallen beinhalten, auf die man beim Lesen besonders achten muss (B, LFI 375-384, p.). Aus diesen Ausführungen ist zu schließen, dass Bruna der Textkompetenz einen transversalen Charakter verleiht, denn ihrer Meinung nach spielt Textkompetenz nicht nur für die berufliche Praxis (Stichwort: guter Lehrer) eine zentrale Rolle, sondern auch im privaten Leben eines Individuums (Stichwort: Teilhabe am gesellschaftlichen Leben).

### **6.1.3 Einzelfallanalyse Claudia**

Motto:

Antes de frequentar as aulas de didática não possuía qualquer informação sobre os conteúdos e sobre o grau de dificuldade. Nunca tinha lido textos específicos da área em alemão, nem refletido ou analisado textos da forma como fizemos nas aulas de didática. Os textos elaborados e complexos permitiram-nos aprofundar e desenvolver conhecimentos e capacidades que até aí eu desconhecia (C, RSP 3\_6, p.).

Vor der Teilnahme an den Seminaren der Didaktik verfügte ich über keinerlei Informationen über den Inhalt und den Schwierigkeitsgrad. Ich hatte zuvor weder spezifische, in deutscher Sprache verfasste Texte in diesem Bereich gelesen, noch reflektiert oder Texte analysiert, wie wir es in den Didaktikseminaren gemacht haben. Die aufwendigen und komplexen Texte erlaubten es uns, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vertiefen und zu entwickeln, welche mir bis dahin nicht bekannt waren (C, RSP 3\_6, d.).

#### **6.1.3.1 Fremdsprachenlernen und Umgang mit Texten: Voraussetzungen und Vorerfahrungen**

Claudia ist eine 36-jährige, portugiesische Studentin. Parallel zu den beiden anderen UT ist Portugiesisch auch ihre Erstsprache. Als Fremdsprachen lernte sie zuerst Englisch, gefolgt von Spanisch und Deutsch. Claudias Angaben gemäß absolvierte sie die obligatorische Schulzeit an einer portugiesischen Sekundarschule und lernte in dieser Zeit drei Jahre lang Deutsch (zwei Stunden pro Woche). Das im Unterricht benutzte Lehrwerk war damals die Reihe *Treffpunkt* (1, 2 und 3). Ihre *licenciatura* in "Línguas e Literaturas

Modernas“ (Englisch/Deutsch) absolvierte sie an einer staatlichen Universität in Portugal. Dabei wurden laut dieser UT in den vier – noch nicht von den Bologna-Reformen umstrukturierten – Studienjahren jeweils zwei Stunden Deutsch pro Woche unterrichtet. Neben einem Lehrwerk, dessen Namen die UT im Fragebogen nicht erwähnt, wurden gemäß Claudia im sprachpraktischen Unterricht als Zusatzmaterialien auch Arbeitsblätter verwendet. Im Rahmen ihres Studiums absolvierte Claudia einen zweisemestrigen Erasmusaufenthalt an der Universität Leipzig.

Wie Bruna hatte auch Claudia 13 Jahre lang keinen Kontakt mehr zur deutschen Sprache bevor Sie mit dem Masterstudiengang an der FLUP begann. Zum Zeitpunkt der Untersuchung verfügte Claudia bereits über Lehrerfahrung, denn sie arbeitete zeitweise als Englischlehrerin an einer portugiesischen Grundschule.

Wenden wir uns nun Claudias Antworten auf die Fragen des Themenkomplexes „Textarbeit im Bachelorstudiengang/in der *licenciatura*“ zu. Nach dieser UT liegen ihre Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von deutschen Texten besonders bei den Deklinationen. Hinsichtlich des Verfassens von deutschen akademischen Texten liegen laut Claudia bei ihr folgende Schwierigkeiten vor:

Wenn ich in eine bessere Weise oder akademischer Weise schreiben möchte (C, FGB\_6d, d.)

Anders formuliert lässt sich vermuten, dass die UT damit die Herausforderung meint, einen formalen, an der Wissenschaft orientierten Sprachstil zu verwenden.

Was die Textarbeit in der *licenciatura* betrifft, wurden Textsorten und ihre charakteristischen sprachlichen und formalen Merkmale gemäß dieser UT explizit thematisiert. Dabei wurde jedoch nicht spezifisch über Merkmale der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache gesprochen. Die Frage, ob im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang/in der *licenciatura* wissenschaftliche Texte gelesen wurden, blieb von Claudia unbeantwortet.

An der Fakultät, an der Claudia studierte, wurden keine spezifischen Kurse zum Üben des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens auf Deutsch angeboten. Insgesamt beurteilt diese UT den Deutschunterricht bezüglich der Förderung der Textkompetenz,



d.h. der Rezeption und Produktion von verschiedenen alltagssprachigen und wissenschaftssprachigen Textsorten, in der *licenciatura* an ihrer Fakultät als ausreichend.

### 6.1.3.2 Kognitionen zum Begriff der Textkompetenz

Der Begriff Textkompetenz bedeutet für Claudia am Anfang des ersten Semesters die Fähigkeit, einen Text zu verstehen, zu lesen oder zu schreiben:<sup>93</sup>

Es bedeutet wenn ich Fähigkeiten um ein Text zu verstehen, lesen oder schreiben habe (C, FGB\_5a, d.).

Bei dieser kurz gehaltenen Antwort fällt auf, dass die UT den Begriff der Textkompetenz nicht nur als das Lesen und Verstehen von Texten auffasst, sondern auch als das Schreiben von Texten.

Am Ende des zweiten Semesters wurde Claudia die Frage nach der Bedeutung der Textkompetenz erneut gestellt. Darauf antwortete die UT, dass der Begriff der Textkompetenz für sie direkt mit dem Fach der Didaktik Deutsch als Fremdsprache verbunden ist, weil die spezifische Fachtextkompetenz im Rahmen dieses Faches entwickelt bzw. gefördert wurde (C, LFI 8-16, d.). Weiterhin deutet sie in diesem Zusammenhang auf die Strategien hin, welche durch die Arbeit mit Fachtexten erworben wurden (C, LFI 17-23, d.). So kommt Claudia zum Schluss, dass die Textkompetenz ihrer Meinung nach ein Resultat dieses Lernprozesses ist, dieser Auseinandersetzung mit der Textanalyse und -reflexion, die Arbeit mit schwierigen Textpassagen und dem Fachvokabular, die Analyse der Textstruktur, das Verfassen von Zusammenfassungen und der Erwerb der fachlichen Informationen, welche für die Zukunft als Lehrperson nötig sein werden – dieser gesamte Arbeitsaufwand führt laut Claudia zur Textkompetenz (C, LFI 23-37, d.).

C:      portanto o texto é como | é como olhar | olharmos o texto por cima  
         numa perspetiva de 360 graus não é | portanto temos aí uma  
         perspetiva não só de texto palavra não é | mas é muito extenso  
         muito mais outras coisas | a forma como nós o compreendemos a forma  
         como o trabalhamos e o que é que nós retiramos para o futuro |

---

<sup>93</sup> Diese UT hat den Fragebogen auf Deutsch beantwortet. Die Antworten werden in der vorliegenden Arbeit sprachlich und inhaltlich unverändert wiedergegeben.

acho que é para mim a competência textual | é um percurso (C, LFI 35-41, p.).

C: also der text das ist als ob | als ob man | wir den text von oben aus einer 360-grad-perspektive sähen nicht wahr | also einer perspektive die nicht nur den text aus wörtern sieht nicht wahr | sondern es reicht viel weiter ist viel mehr | die art und weise wie wir ihn verstehen die art und weise wie wir ihn bearbeiten und das was wir für die zukunft herausziehen | ich denke das ist textkompetenz für mich | es ist ein prozess (C, LFI 40-46, d.).

Erwähnenswert ist die Umschreibung, welche Claudia benutzt, um ihre Vorstellung der Textkompetenz am Ende des Studienjahres in Worte zu fassen: Es ist, als ob Claudia einen didaktischen Fachtext aus einer 360°-Perspektive betrachten könnte. Damit meint sie wohl, dass sie gelernt hat, einen Text nicht nur auf der Wortebene zu rezipieren, sondern den Text als ein aus verschiedenen Ebenen zusammengewobenes Ganzes in seiner Komplexität zu erkennen. Claudias Ausführungen zur Textkompetenz sind nun – im Gegensatz zu ihren Ausführungen am Anfang des Studienjahres – ziemlich detailliert und auf die Didaktik bezogen formuliert. Auch diese UT betont den Prozess des Erwerbs der Textkompetenz, das bedeutet, dass sie die (Fach-)Textkompetenz als erlernbar wahrnimmt.

### **6.1.3.3 Kognitionen zur Entwicklung der (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch**

#### *1. Lektüreaufgabe*

Die Studierenden sollten am Anfang des ersten Semesters den Text zum autonomen Lernen von Nodari (1996) lesen, ohne dass sie im Vorfeld dieser Lektüre irgendwelchen themenspezifischen Input aus den Seminaren erhalten hatten. Claudia führt aus, dass sie vor der Lektüre von Nodaris Artikel bereits über Erfahrung mit der Lektüre solcher Texte verfügt, nämlich aus der Didaktik des Englischen, in deren Seminare sie bereits über bestimmte (englische) Terminologien und über didaktische Theorien nachdachte (C, LTA 1\_ 4/15, d.). Insgesamt schätzt Claudia die Lektüre des Textes von Nodari (1996) als nicht so schwierig ein, obwohl sie darauf verweist, dass sie ein bisschen Angst verspürte, weil es sich dabei um einen wissenschaftlichen Text handelt (C, LTA 1\_ 4/8, d.). Im

abschließenden Leitfadeninterview nimmt Claudia erneut Bezug auf diese Angst, die sie bei der Lektüre des ersten Fachtextes empfand:

C:    foi terrível | [ähm] | portanto para mim | eu em casa a ler | e ai meu deus e agora como é que vou fazer | e não estou a compreender | e é mesmo complicado [34:09] | será que | será que vai ser com todas as colegas | ou será que sou só eu que estou a sentir dificuldade | [ähm] | essas atividades geralmente | (...) portanto senti essa essa insegurança | porque tenho mesmo de falar na palavra insegurança (C, LFI 461-468, p.).

C:    das war schrecklich | [ähm] | also für mich | ich zuhause lesend | und mein gott und jetzt was soll ich machen | und ich verstehe nichts | und das ist wirklich kompliziert [34:09] | wird es | wird es wohl allen kommilitoninnen so ergehen | oder empfinde nur ich das als schwierig | [ähm] | diese aufgaben normalerweise | (...) also ich empfand diese diese unsicherheit | denn ich muss wirklich von unsicherheit sprechen (C, LFI 510-517, d.).

Diese Äußerungen verdeutlichen eindrücklich, mit welchen Gefühlen der Unsicherheit und des Zweifelns Claudia an die Lektüre des ersten Fachtextes heranging. Die Identifizierung der Textsorte und seiner Gliederung fiel Claudia jedoch leicht, denn der Text entspricht nach ihrer Auffassung einer wissenschaftlichen Art des Denkens, welche sich in der dabei verwendeten Sprache und in der Terminologie niederschlägt (C, RSP 1\_2, p.). Gerade einige spezifische Wendungen aus der Fachdidaktik und für Claudia ungewohnte Satzstrukturen (lange Sätze mit Komposita) machten die Hauptschwierigkeiten bei der Lektüre dieses Textes aus (C, RSP 1\_3, p.; C, RSP 1\_4, p.). Die Aufgabe, die darin bestand in wenigen Worten zu formulieren, was im Text stand, erachtete Claudia als sehr schwierig (C, RSP 1\_1/b, p.).

Hinsichtlich der bei dieser Lektüre verwendeten Strategien berichtet Claudia, dass sie versuchte, jedes Wort im Text zu verstehen (C, RSP 3\_1, p.). Darüber hinaus notierte diese UT Schlüsselwörter, unterstrich wichtige Sätze mit verschiedenen Farben (C, LTA 1\_4/16, d.) und fertigte Notizen am Rand des Textes an (C, RSP 1\_4, p.). Ferner schlug sie häufig vorkommende Wörter im Wörterbuch nach und benutzte ein Online-Wortübersetzungsprogramm (ebd.). Als weitere Strategie, welche Claudia benutzte, nennt sie folgende:

Procurei estar num lugar calmo de forma a poder concentrar-me melhor e com mais tempo. Procurei concentrar-me de forma a poder compreender melhor os conceitos e o decorrer do texto (C, RSP 1\_4, p.).

Ich versuchte, mich an einem ruhigen Ort aufzuhalten, so dass ich mich besser und länger konzentrieren konnte. Ich versuchte, mich zu konzentrieren, so dass ich die Konzepte und den Verlauf des Textes besser verstehen konnte (C, RSP 1\_4, d.).

Claudias Aussage verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit didaktischen Fachtexten in der Fremdsprache Deutsch ein hohes Maß an Konzentration erfordert. Ein ruhiger Ort half Claudia dabei, die nötige Konzentration zu erlangen.

## *2. Lektüreaufgabe*

Die zweite Lektüreaufgabe zum Text „Verfahren der Unterrichtsplanung“ (Piepho 2001) wurde von Claudia als sehr schwierig eingeschätzt, weil der Text ihrer Meinung nach nicht nur lange und komplexe Sätze enthält, sondern auch viele schwierige Wörter (C, LTA 2\_4/7, d.). Deshalb verstand Claudia ihrem Dafürhalten nach fast nichts von diesem Text:

Der Text ist ganz komplex und wissenschaftlich aber ich denke dass auch sehr wichtig ist. Es gibt so viele Ideen, Begriffe, neue Gedanken und erklärt über die Planung sehr detailliert (C, LTA 2\_4/8, d.).

Claudia weist bei ihren Ausführungen darauf hin, dass das Interesse am Inhalt des Fachtextes zwar vorhanden ist, dass aber die Komplexität des Textes das verstehende Lesen maßgeblich beeinträchtigt.

Die UT las den Text zunächst global und konzentrierte sich auf die Wörter, die sie schon kannte. Diese Wörter sind ihrer Meinung nach wichtig, weil sie helfen, eine Gesamtidee zu erhalten (C, RSP 2\_3, d.). Zur vertiefenden Lektüre markierte sie dann die Abschnitte und fertigte Notizen am Rand des Textes an (ebd.). Claudia führt weiter aus:

Natürlich habe ich viele Wörter nicht verstanden aber bei Komposita oder lange Wörter habe ich ein Teil verstanden und von da versucht ich mehr zu verstehen. Die andere Teil der Wörter habe ich im Wörterbuch nachgeschaut aber viele Wörter habe ich nicht gefunden. Kam Plan B ich habe ein gesamte Idee aus allen Abschnitten gebildet und ich habe viele Ideen und Informationen verloren (ebd.).

Die Strategien, welche Claudia bei der Lektüre dieses Textes insgesamt verwendete, sind folgende:

- Langsames Lesen des Textes;
- Globale Lektüre des Textes;
- Konzentration auf bereits bekannte Wörter;
- Beachtung von Tabellen, Übersichten und Schemata im Text;
- Unterstreichen von wichtigen Wörtern und wichtigen Passagen;
- Benutzung des Wörterbuches;
- Anfertigung eines Glossars;
- Anfertigung von Notizen am Rand des Textes.

(C, LTA 2\_4/14, d.; C, RSP 2\_3, d.).

Auffällig ist, dass Claudia eine ziemlich klare Herangehensweise an den Fachtext hat, dass die Komplexität des Textes aber so umfassend ist, dass Claudia nach ihrer Auffassung trotz der verwendeten Strategien fast nichts vom Text versteht.

Claudia nannte folgende Begriffe, die sie nicht verstand: *Fremdsprachenwachstums*; *Gesichtspunkten*; *Deutungsmuster*; *unerlässliche*; *krampfhaften*; *Durchsicht* (C, LTA 2\_4/10, d.). Dabei fällt auf, dass es sich im Grunde genommen ausschließlich um Wörter handelt, welche (aus der Perspektive der nichtmuttersprachlichen Deutschlernenden) der fortgeschrittenen alltäglichen Sprache zuzuordnen sind. Der im Kompositum „Fremdsprachenwachstum“ enthaltene Terminus „Fremdsprache“ ist nämlich nicht allein der Didaktik zuzuordnen, sondern gehört auch zu einer alltäglichen Sprachverwendung.

Als Beispiel für einen schwierigen (Teil-)Satz gibt Claudia folgenden an:

...Lernervoraussetzungen, in themenzentrierter Interaktion, nach den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums, erfahrungs- und berufsanwendungsbezogen etc. (C, LTA 2\_4/11, d.).

Claudia führt aus, dass sie den Teilsatz nicht verstand, obwohl sie einige Wörter erkennen konnte (ebd.). Dieser Teilsatz ist in folgenden Kontext eingebettet:

Bei genauerem Hinsehen wird Planung jedoch abhängig von einer Reihe von Vorentscheidungen, die bestimmen, nach welchen Gesichtspunkten sie vorgenommen wird: nach einer Progression der sprachlichen Mittel, nach dem Faktor Zeit, nach einem

offenen, aber relational zuordnenden Lehrplan, ausschließlich nach dem Lehrwerk, mit dem Ziel einer differenzierenden Nutzung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, in themenzentrierter Interaktion, nach den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums, erfahrungs- und berufsanwendungsbezogen etc. (Piepho 2001: 835).

Aus dem Kontext wird sichtbar, dass die von Claudia genannte Textstelle, welche ihr nicht verständlich ist, Teil einer Palette von Entscheidungen ist, welche sich auf eine zu erstellende Unterrichtsplanung auswirken. Jede der aufgeführten Entscheidungen stellt eigentlich einen Begriff aus der Fachdidaktik dar, welcher seinerseits wieder aufgeklärt werden müsste. An dieser Stelle wird demnach viel Vorwissen seitens des Textrezipienten vorausgesetzt, über welches Claudia in der ersten Hälfte des Studienjahres noch nicht verfügen kann.

Claudia stellt einen Vergleich zwischen der ersten Lektüreerfahrung (Nodari 1996) und der zweiten Lektüreerfahrung (Piepho 2001) an:

Obwohl beide Texte sehr interessant sind, haben sie ein grosses Unterschied. Beide sind mit Wissenschaftliches Stil geschrieben aber die Zweite Lektüreaufgabe ist ziemlich schwierig und ganz kompliziert zu verstehen. Die zweite Lektüre war langer und ganz schwierig. Als erste Lektüre war den Text von Nodari einfacher und die Wörter sind auch wissenschaftlich aber ganz einfacher wenn ich die beide Texte vergleiche. Die Texte sind ganz unterschiedlich. Ich finde den Text von Nodari ein 2 auf einer skala von 10 und Piepho ein 6, die Schwierigkeiten waren ins besondere die langen Sätze und die kompliziert Sprache weil es kein Alltags Deutsch ist. Ich habe kein Kontakt/Erfahrung mit solchen Texten. Meiner Meinung nach der Text von Nodari dass er für Anfänger war und Piepho für ein ganz anderes Publikum (Lehre, Forscher) geschrieben war. Ich habe Angst vor beiden Texten weil ich keine Erfahrung oder Kenntnisse hatte. Der Text von Nodari ging gut aber den Text von Piepho war nicht leicht und ich habe Stress gefühlt nicht nur weil beide Wissenschaftliche und FachDidaktische Texte sind aber auch weil ich schon lang kein Kontakt mit Alltagsdeutsche Sprache habe. Ich fühlte Doppelstress (C, RSP 2\_5, d.).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Text von Piepho (2001) laut Claudia schwieriger zu verstehen ist, weil er länger und komplexer ist und weil dessen Sprache bedeutend stärker an der Fachsprache als an der deutschen Alltagssprache orientiert ist. Deshalb richtet sich der Text gemäß dieser UT an ein Fachpublikum. Claudia empfindet Stress bei der Lektüre von didaktischen Fachtexten, weil sie über keine Erfahrung mit solchen Texten und der darin verwendeten Sprache verfügt und weil sie seit vielen Jahren keinen Kontakt mehr zur deutschen Alltagssprache hatte. Des Weiteren kommt dazu, dass Claudia nicht daran gewöhnt ist, über Texte und Lektüreerfahrungen zu reflektieren (C, RSP 2\_8/c, d.).

### *1. Verbalprotokoll*

Bei der Durchführung des Verbalprotokolls wurden die UT mit einem ihnen unbekannten Fachtext konfrontiert und sollten alle bei der Bearbeitung der Aufgaben zu diesem Text auftretenden Gedanken verbalisieren. Bei der Bearbeitung des Fachtextes zum Thema Sozialformen (Schramm 2010) gibt Claudia an, dass sie diesen Text nicht so schwierig findet und zwar aus folgenden Gründen: Gemäß dieser UT ist der Text einfach zu verstehen, weil es vor dem eigentlichen Text eine Art Inhaltsübersicht gibt, bei der die Themenschwerpunkte vorweg genommen werden, was die Übersichtlichkeit fördert (C, VBP 1\_133-140, d.). Diese Vorstrukturierung des Textes trägt nach Claudias Dafürhalten dazu bei, dass der Text leicht zugänglich wird, weil der Leser/die Leserin sofort weiß, worum es im Text gehen wird (C, VBP 1\_294-302, d.). Auch aufgrund der vorherig gemachten Lektüreerfahrungen mit schwierigen Texten (Nodari 1996; Piepho 2001) ist Claudia ihrer Meinung nach nun fähig, diesen Text besser zu verstehen (C, VBP 1\_115-122, d.). Claudia beachtet die kursiv gedruckten Wörter, die im Text vorkommen, weil es sich dabei ihrer Meinung nach um wichtigen Wortschatz handeln muss und erkennt auch Begriffe, die Ähnlichkeiten zu ihrer Erstsprache aufweisen (z.B. dt. Kommunikation; portug. *comunicação*; dt. Interaktion; portug. *interação*; dt. Interaktionsstruktur; portug. *estrutura de interação*) (C, VBP 1\_180-186, d.). Gemäß Claudia gibt es in diesem Text insgesamt viele Wörter, die einfach zu verstehen sind (C, VBP 1\_177-178, d.).

Claudia fällt es leicht, Beispiele für Passivformen (C, VBP 1\_276-284, d.) und Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache (C, VBP 1\_242-274, d.) im Text zu identifizieren. Hinsichtlich einer Textpassage, die schwer zu verstehen war, nennt Claudia folgende:

Dem Klassenunterricht liegt die instruktivistische Vorstellung zugrunde, dass die gesamte Lerngruppe einen gemeinsamen mentalen Fokus ausbildet und dass Lernen sich auf der Grundlage von Präsentationen und gemeinsamen Klassengesprächen vollzieht (Schramm 2010: 1182).

Erklärend fügt Claudia an, dass sie zwar einzelne Wörter im Satz verstehen kann, dass sie aber nicht fähig ist, diese Wörter in ihre Erstsprache zu übersetzen. Deshalb versteht sie nach ihrem Dafürhalten den Gesamtzusammenhang des Satzes nicht (C, VBP 1\_225-239, d.).

Als Fazit dieser weiteren Erfahrung im Umgang mit einem didaktischen Fachtext folgert Claudia, dass die Angst und die Zweifel aufgrund des wissenschaftlichen Charakters der Texte weiterhin bestehen (C, VBP 1\_337-340, d.). Sobald diese UT jedoch bestimmte Etappen bei der Erschließung des Textes überwunden hat, wächst eine gewisse Motivation, eine Kraft, und sie erkennt, dass sie es schaffen kann (C, VBP 1\_342-344, d.). Abschließend berichtet Claudia, dass sie im Laufe der Auseinandersetzung mit den Fachtexten einige Strategien entwickelt hat und in gewisser Weise nun mehr mit diesen Texten anfangen kann. Gleichzeitig weiß sie, dass es noch Schwierigkeiten zu überwinden gibt. Das gilt insbesondere dann, wenn sie eine Textzusammenfassung auf Deutsch verfassen soll (C, VBP 1\_348-375, d.).

## *2. Semester*

### *3. Lektüreaufgabe*

Die UT lasen den Text von Meyer (2010) zum Thema Unterrichtseinstieg und bearbeiteten dann verschiedene Aufgaben zum Text. Was den Schwierigkeitsgrad dieses Textes im Allgemeinen angeht, gibt Claudia an, dass die Lektüre sehr schwierig war und führt diesen Umstand auf die langen und komplexen Begriffe zurück (C, LTA 3\_4/7, d.). Trotzdem hat diese UT ihrer Auffassung nach ziemlich viel vom Text verstanden, weil sie nun bereits über Erfahrung auf dem Gebiet der Lektüre von auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten verfügt (C, LTA 3\_4/8, d.). Claudia versuchte nämlich, die in Didaktik I erworbenen Strategien für die Lektüre des Textes anzuwenden. Dazu kam, dass die klare Gliederung des Textes laut dieser UT zu einer einfacheren Verarbeitung führt (C, RSP 3\_1, p.).

Rückblickend auf ihre anfängliche Vorgehensweise bei der Erschließung von Fachtexten erklärt Claudia, dass sie damals versuchte, jedes Wort zu verstehen. Das bereitete ihr Sorgen und lastete auf ihr (ebd.). Zum Zeitpunkt der Durchführung der dritten Lektüreaufgabe stützt sie sich nun mehr auf ihr Vorwissen zum Thema und konzentriert sich weniger auf das schwierige Vokabular (ebd.). Denn die Tatsache, dass ihr das Thema bereits aus den Seminaren vertraut ist, trägt dazu bei, dass die Lektüre flüssiger und ruhiger vonstattengeht (C, RSP 3\_2, p.). Aufgrund des vorhandenen Vorwissens war sich Claudia gewiss, dass sie sich im Text nicht in den ihr unbekannten Begriffen verlieren



würde (ebd.). Dies veränderte ihre Perspektive auf den Text und sie ging motivierter und selbstsicherer an den Text heran (C, RSP 3\_5, p.).

Ein weiterer Grund, weshalb sich Claudia bei dieser Lektüreerfahrung sicherer fühlte, liegt darin, dass dieser UT die Identifizierung der Textsorte, des Namens des Autors, der Gliederung des Textes sowie des sprachlichen Stils leicht fiel (C, RSP 3\_3, p.). Weiterhin stellt Claudia fest, dass die Identifizierung von didaktischem Fachvokabular und von typischen (Satz-)Strukturen aus der alltäglichen Wissenschaftssprache inzwischen einfacher und schneller abläuft (C, RSP 3\_4, p.). In dieser Hinsicht darf folglich ein gewisser Lernfortschritt verzeichnet werden.

Was die wahrgenommenen Gefühle bei dem Verfassen einer Textzusammenfassung in der Erstsprache betrifft, berichtet Claudia, dass sie nervös war, weil sie nicht sicher war, ob es ihr gelingen würde, ihre Gedanken in Worte zu fassen (C, RSP 3\_7, p.). Laut Claudia besteht nämlich die Herausforderung bei dem Verfassen einer Zusammenfassung darin, dass dabei sichtbar wird, inwiefern der gelesene Text tatsächlich verstanden wurde oder nicht (ebd.). Das bedeutet, dass Claudia jeweils daran zweifelt, ob sie die im Text enthaltenen Informationen richtig verstanden bzw. richtig interpretiert hat und ob sie anschließend in der Lage ist, ihre Gedanken korrekt zu formulieren (ebd.).

Die verschiedenen Lektüreaufgaben und Introspektionen trugen nach Claudias Auffassung dazu bei, dass sie sich ihres bereits erworbenen Wissens sowie ihrer Schwierigkeiten gewahr wurde (ebd.). Sie ist nun fähig, Verben und Sätze zu verstehen und in die Erstsprache zu übersetzen, wozu sie z.T. vorher nicht imstande war. Sie erinnert sich auch an gewisse grammatische Strukturen (Passivsätze, Relativsätze) (ebd.). Auch in dieser Hinsicht ist bei Claudia ein Lernzuwachs festzustellen.

Abschließend stellt Claudia fest, dass die Vielzahl von in einem Fachtext enthaltenen Informationen einem das Gefühl der Verlorenheit vermitteln kann. Deshalb ist sie der Meinung, dass sie kontinuierlich Begriffe und Strukturen lernen muss, um ihre Fähigkeit, didaktische Fachtexte besser zu verstehen, weiter auszubauen (C, RSP 3\_6, p.). Unter Strukturen können wohl grammatische Aspekte gemeint sein sowie feste Fügungen aus der alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache.

#### *4. Lektüreaufgabe*

Die Lektüre des Artikels zur Aufgabenorientierung (Portmann-Tselikas 2010) schätzt Claudia als sehr schwierig ein, denn der Text enthält nach ihrem Dafürhalten neben einer komplexen Syntax auch viele Substantive und Partizipialkonstruktionen (C, RSP 4\_1, p.) und stellte laut Claudia somit einer der schwierigsten Fachtexte dar (C, RSP 4\_4, p.), welche die UT bislang lesen sollte. Dies führt dazu, dass Claudia einige Textstellen nicht verstehen konnte und deshalb Zweifel hatte, ob sie die darin enthaltenen Informationen richtig interpretierte oder nicht (C, LTA 4\_6/8, d). Die Tatsache, dass Claudia ihrer Meinung nach die deutsche Sprache noch nicht in ihrer wissenschaftlichen Ausprägung beherrscht, macht, dass sie sich ängstlich und gestresst fühlt, weil sie nicht sicher ist, ob sie die Bedeutung der Gesamtaussage und die wichtigsten Informationen im Text jeweils adäquat rezipiert (C, RSP 4\_6, p.). Dieses Gefühl der Angst und der Unsicherheit zeigt sich besonders bei dem Verfassen einer Textzusammenfassung:

Ich habe viel verstanden aber nicht genug um der Zusammenfassung des Textes zu schreiben. Ich habe viele Zweifel gehabt. Ich fühle mich nicht so sicher wenn ich solche Aufgabe schreiben muss. Ich weiss dass sie wichtig sind aber ich habe immer Angst und denke zu schwierig für mich sind (C, LTA 4\_6/9, d).

Da Claudia ihren Ausführungen nach noch nie zuvor eine Zusammenfassung eines so komplexen in deutscher Sprache verfassten Textes machte, nahm sie verschiedene Schwierigkeiten wahr: eine beträchtliche Anzahl von unbekannten Wörtern; viele komplexe Satzstrukturen sowie zahlreiche dicht formulierte, schwer zugängliche Informationen (C, RSP 4\_7, p.). Aus diesem Grund kommen die oben genannten Gefühle der Unsicherheit, der Angst und der Überforderung auf. Laut Claudia wäre das Verfassen einer Textzusammenfassung in der Erstsprache vielleicht einfacher, aber dann bräuchte sie ihrer Meinung nach gründliche Kenntnisse der Informationen, die im Text stehen, damit sie diese korrekt in Worte fassen könnte (ebd.). Auf Deutsch ist es schwierig wegen der komplexen Textinhalte, aber gleichzeitig auch wegen des begrenzten Wortschatzes, welcher Claudia nach ihrem Dafürhalten auf Deutsch zur Verfügung steht (C, RSP 4\_7, p.). Trotz der hemmenden Gefühle der Angst, der Unsicherheit und der Überforderung verspürt Claudia auch Optimismus und Motivation, weil sie glaubt, dass sie die Fachtexte grundsätzlich besser verstehen kann als vor dem Beginn der Auseinandersetzung mit solchen Texten. Das drängt sie dazu, weiterzulesen und sich vor Augen zu führen, dass

sie sich mit dem Bearbeiten der Lektüreaufgaben mehr anstrengen muss und nicht aufgeben soll (C, RSP 4\_8, p.).

## 2. Verbalprotokoll

Bei der Durchführung des Verbalprotokolls zum Thema Ausspracheübungen (Hirschfeld 2007) fällt auf, dass Claudia fähig ist, neben der Autorin auch die Textsorte sowie die Struktur des Textes ohne zu zögern zu identifizieren (C, VBP 2\_3-25, d.). Gemäß Claudia ist dieser Text klar und deutlich gegliedert – nämlich in Überschriften, Unterpunkte, Absätze und Spalten, – was nach Claudias Auffassung dem Verstehen und Ordnen der Aussagen zuträglich ist (C, VBP 2\_27-31, d.). Weiterhin ist Claudia der Meinung, dass der Text ausgewogen ist und deshalb motivierend auf den Lesenden wirkt, weil sich längere Textabschnitte mit kürzeren abwechseln (C, VBP 2\_276-283, d.). Diese klare Strukturierung bzw. das Layout des Textes ist laut dieser UT zunächst wichtig beim Lesen:

C:     vê-se que o autor que utiliza portanto à linguagem científica mas que teve esta preocupação em indicar desta forma e portanto a dividir o texto para ser mais para compreender melhor (C, VBP 2\_28-31, p.).

C:     man erkennt dass der autor dass dass er also eine wissenschaftliche sprache verwendet aber dass er vorsorglich in dieser form präsentiert und also den text unterteilt damit er damit man ihn besser versteht (C, VBP 2\_32-35, d.).

Die Gliederung des Textes hilft nach Claudias Dafürhalten aber nicht nur beim Lesen und Verstehen des Textes, sondern auch bei der Erstellung einer Textzusammenfassung:

C:     a estrutura já já auxilia um pouco | estar assim organizada | então dessa forma | vejo que estes pontos um dois três até ao cinco são os as questões principais | portanto neste caso *ausspracheübungen* | [ähm] | e aqui o autor procura salientar | [ähm] | esses pontos terão de constar no resumo | onde terão de ser mencionados no resumo | [äh] | e depois em cada um deles não é procurar | [äh] | dizer mais um pouco | procurar desenvolver um pouco mais sobre eles | não muito por ser um resumo não é | mas salientar | isto nomeadamente nas alíneas não é | mas | [äh] | a problemática que o autor coloca | [äh] | tem este seguimento a nível do pensamento

que está assim em números estruturado e que auxilia | a realizar um | [äh] | portanto um resumo (C, VBP 2\_64-75, p.).

C: die struktur hilft bereits bereits ein wenig | so organisiert wie sie ist | also in dieser form | ich sehe dass diese punkte eins zwei drei bis fünf die hauptfragen sind | also in diesem fall *ausspracheübungen* | [ähm] | und hierauf möchte der autor das augenmerk richten | [ähm] | diese punkte muss die zusammenfassung enthalten | wo sie in der zusammenfassung erwähnt werden müssen | [äh] | und danach nicht wahr muss man für jeden dieser punkte versuchen | [äh] | noch ein wenig mehr zu sagen | sie noch ein wenig mehr zu erläutern | nicht viel weil es eine zusammenfassung ist nicht wahr | aber hervorheben | und zwar die unterpunkte nicht wahr | aber | [äh] | die problemstellung die der autor aufwirft | [äh] | weist diese gedankenfolge auf die so durch nummern strukturiert ist und die hilft | eine | [äh] | also eine zusammenfassung zu machen (C, VBP 2\_75-88, d.).

Bei diesen Ausführungen fällt auf, dass Claudia eine ziemlich klare Vorstellung davon hat, wie sie bei dem Verfassen einer Textzusammenfassung vorgehen würde. Denn am Beispiel des Textes von Hirschfeld (2007) zum Thema Ausspracheübungen wird es für Claudia augenscheinlich, dass sie die vorhandene Strukturierung des Textes, nämlich die einzelnen Zwischenüberschriften (*1. Problemaufriss; 2. Besonderheiten des Ausspracheerwerbs; 3. Zur Rolle der Lehrenden; 4. Didaktisch-methodische Empfehlungen; 5. Typologie von Übungen*; vgl. dazu Hirschfeld 2007) nutzen würde, um eine Zusammenfassung des Textes zu verfassen. Dann müsste sie nur noch die einzelnen Überschriften bzw. Themenschwerpunkte weiter ausführen. Das Vorgehen scheint ihr, wie gesagt, theoretisch klar zu sein. Das Problem bei der Umsetzung dieser Vorgehensweise besteht laut Claudia aber darin, dass es für sie schwierig ist, die wesentlichen Aussagen, die im Text stehen, von den weniger wichtigen zu unterscheiden (C, VBP 2\_107-121, d.). Erklärend dazu fügt sie Folgendes an:

C: nos outros textos havia muita informação | muito base muito importante | e depois estava um pouco camuflada | digamos | não estava assim muito saliente | não estava assim muito assinalada | não tinha itálicos ou | uma frase ou uma parte de uma frase | e era importante e eu lia e passava um pouco à frente | depois apercebia-me de não tinha dado tanta atenção como devia | por

exemplo este texto acho que já é mais difícil nós passarmos um pouco ao lado da informação mais relevante porque | por causa da forma como está organizado e da preocupação da autora em sublinhar | salientar palavras-chave que são da didática e que fazem | [ähm] | e que fazem todo o sentido estarem | estarem aqui não é (C, VBP 2\_293-304, p.).

C: in den anderen texten gab es viel information | sehr grundlegend sehr wichtig | und dann war sie ein wenig getarnt | sagen wir mal | sie sprang nicht so sehr ins auge | sie war nicht so sehr gekennzeichnet | es gab keine kursivschrift oder | einen satz oder teilsatz | und er war wichtig und ich habe ihn gelesen und bin ein wenig weiter im text gegangen | danach merkte ich dass ich ihm nicht die aufmerksamkeit gezollt hatte wie ich es hätte tun sollen | zum beispiel bei diesem text glaube ich dass es schon schwieriger ist an den wichtigsten informationen vorbeizulesen denn | aufgrund der form wie er strukturiert ist und der umsichtigkeit der autorin zu unterstreichen | schlüsselwörter hervorzuheben die aus der didaktik kommen und bei denen es | [ähm] | und bei denen es allen sinn ergibt dass sie | dass sie hier stehen nicht wahr (C, VBP 2\_334-348, d.).

Claudias Ausführungen verdeutlichen, dass sie als fremdsprachliche Fachtextrezipientin wichtige Informationen in einem Text einfacher erkennt, wenn Schlüsselbegriffe z.B. in Kursivdruck oder unterstrichen erscheinen, sodass sie dem Lesenden sofort ins Auge springen. Diese optische Hilfe trägt dazu bei, dass wichtige Informationen nicht allzu leicht überlesen werden und gibt gerade fremdsprachigen Lesenden das Gefühl der Sicherheit, dass sie die wichtigsten Begriffe bzw. Textstellen erkannt haben.

Zur Identifizierung von drei für die alltägliche Wissenschaftssprache typischen Verben nennt Claudia „vermitteln“, „bearbeiten“ und „erkennen“ (Hirschfeld 2007: 277). Claudia findet solche Vorkommen im Text relativ mühelos (C, VBP 2\_121-127, d.).

Auch die Identifizierung von drei Konnektoren im Text bereitet Claudia keine weiteren Schwierigkeiten (C, VBP 2\_131-149, d.). Sie nennt dabei „obwohl“, „dass“ und „damit“. Erklärend fügt sie bezüglich des konzessiven Konnektors „obwohl“ noch Folgendes hinzu:

C: é a conjunção *obwohl* mas das formas que poucas vezes que tenho visto | claro que | ou seja em outros textos um pouco | há conjunções mais elaboradas este último faz me lembrar um pouco mais o *alltagdeutsch* | embora claro se possa utilizar nos dois | não é | mas mas realmente aqui tenho um pouco mais de confiança por ser algo mais mais comum (C, VBP 2\_118-123, p.).

C: es ist die konjunktion *obwohl* allerdings eine derer die ich selten gesehen habe | klar dass | also in anderen texten schon | es elaboriertere konjunktionen gibt diese letzte erinnert mich ein bisschen mehr an (fährt deutsch fort) *alltagdeutsch* | (fährt portugiesisch fort) obgleich man sie natürlich in beiden sprachregistern nutzen kann | nicht wahr | allerdings allerdings habe ich hier wirklich etwas mehr sicherheit weil sie etwas etwas gängiger ist (C, VBP 2\_135-143, d.).

Dabei fällt auf, wie sehr Claudia versucht, sich auf ihr Bekanntes im Umgang mit einem Fachtext zu stützen. Das bedeutet, dass sie das, was ihr aus der Alltagssprache Deutsch bekannt ist, mit einem stärkeren Gefühl der Sicherheit rezipiert als das, was aus der Fachsprache stammt. Sie geht folglich mit der Folie der Alltagssprache an den Fachtext heran.

Die Identifizierung von drei Abkürzungen sowie von drei Passivformen im Text bereiten Claudia keine weiteren Schwierigkeiten (C, VBP 2\_150-165, d.).

Was für Claudia hingegen mit Schwierigkeiten verbunden ist, ist die Auseinandersetzung mit Partizipialkonstruktionen:

C: as construções | [ähm] | que ainda tenho dificuldade são sobretudo | [ähm] | (.) os participios | [ähm] | sobretudo quando nós fizemos aqueles exercícios na aula | para tentar desconstruir digamos uma frase em que tem vários adjetivos a qualificar alguma coisa | e todos os adjetivos estão declinados depois transformar em frase relativa | isso acho que é o mais difícil para mim | acho que aqui tenho mesmo dificuldade | definir aquele conceito | aquela palavra que define aquele conceito | depois desconstruir e elaborar uma frase dali (C, VBP 2\_310-319, p.).

C: die konstruktionen | [ähm] | die mir schwierigkeiten bereiten sind vor allem | [ähm] | (.) die partizipien | [ähm] | vor allem als wir jene übungen im unterricht gemacht haben | in dem versuch sagen

wir einen satz der mehrere adjektive zur beschreibung irgendeiner sache enthält zu dekonstruieren | und alle adjektive die dekliniert sind danach in einen relativsatz umzuwandeln | das ist glaube ich das schwierigste für mich | ich glaube da habe ich wirklich schwierigkeiten | jenen begriff zu definieren | jenes wort das jenen begriff definiert | dann zu dekonstruieren und davon ausgehend einen satz zu formulieren (C, VBP 2\_354-364, d.).

Tatsächlich wurden im zweiten Semester Übungen zum Erkennen und Umformulieren von Partizipialkonstruktionen im Seminar durchgeführt (vgl. dazu „Textanalyse Unterrichtseinstieg“; „Textanalyse Aufgabenorientierung“ auf separater CD-ROM). Ein Beispiel soll zur Verdeutlichung an dieser Stelle angeführt werden: „Dies machen auch die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthaltenen Einstiege deutlich“ (Meyer 2010: 122). Die Studierenden sollten diesen Satz in einen Relativsatz umformen: „Dies machen auch die Einstiege deutlich, die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthalten sind“. Schwierigkeiten bei dieser Übertragung können einerseits mit defizitären grammatischen Kenntnissen und andererseits mit dem mangelnden Verstehen der Satzaussage in Zusammenhang gebracht werden.

Claudia wurde bei der Durchführung des zweiten Verbalprotokolls gebeten, zwei Formen zu nennen, wie die Autorin im Text eine neue Information ankündigt. Zwar nennt Claudia bei der Bearbeitung dieser Aufgabe keine konkreten Formen (bspw. anhand von festen Fügungen wie etwa „Im Folgenden geht es um...“), sondern sie stellt fest, dass die Autorin jeweils zu Beginn eines Abschnitts kontextualisiert bzw. vorstellt, was im Anschluss daran detaillierter ausgeführt wird:

C: logo a seguir portanto ao número do capítulo | antes de enumerar as particularidades sobre essa | sobre esse parágrafo | tem sempre um parágrafo introdutório | esse parágrafo | [ähm] | nesse parágrafo a autora contextualiza | portanto não vai enumerar sem sem contextualizar primeiro (C, VBP 2\_164-169, p.).

C: gleich im anschluss also an die kapitelzahl | bevor sie die besonderheiten dieses | dieses abschnitts aufzählt | gibt es immer einen einleitenden absatz | dieser absatz | [ähm] | in diesem absatz kontextualisiert die autorin | also sie beginnt nicht mit der aufzählung ohne ohne vorher zu kontextualisieren (C, VBP 2\_186-190, d.).

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass Claudia durchaus über textrezeptive Fertigkeiten verfügt, welche sie im Laufe des Studienjahres entwickelt bzw. vertieft hat. Sie ist nämlich fähig, sowohl didaktisches Fachvokabular als auch Aspekte der alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache in Fachtexten der Didaktik zu erkennen, sie kann die Textsorte benennen, die Gliederung der Fachtexte wahrnehmen und nutzen und sie fühlt sich auch zuversichtlicher, was die Herangehensweise an solche Texte bzw. an solche Lektüreaufgaben betrifft (C, LFI 270-276, d.). Weiterhin ist sie ihrer Meinung nach fähig, den globalen Inhalt eines Fachtextes zu erfassen und hat dazu einige Strategien, auf welche sie zurückgreifen kann (C, LFI 278-281, d.). Dennoch bleiben Herausforderungen bestehen. Sie liegen einerseits darin, dass Claudia als neben dem Studium in Teilzeit Arbeitende nicht so viel Zeit hat, um sich mit auf Deutsch verfassten Fachtexten im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache intensiv(er) auseinanderzusetzen. Andererseits kommt erschwerend dazu, dass Claudia nicht auf aktualisierte allgemeinsprachliche Kenntnisse der deutschen Sprache zurückgreifen kann (C, LFI 288-303, d.), weil sie vor Beginn der Didaktikseminare 13 Jahre lang keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatte und auch jetzt – im ersten Jahr ihres Masterstudiengangs – nicht täglich in Kontakt mit der deutschen Sprache ist (C, LFI 295-296, d.; C, LFI 310-311, d.).

#### **6.1.3.4 Kognitionen zu den methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der rezeptiven Textkompetenz**

Bei der Durchführung des abschließenden Leitfadeninterviews wurde Claudia dazu aufgefordert, sechs Kärtchen zu betrachten, auf denen stichwortartig notiert war, welche Aufgaben zur Förderung der Textkompetenz im Laufe des Studienjahres durchgeführt wurden. Claudia durfte sich über diese Aufgaben äußern und dabei berichten, welche davon sie am wichtigsten fand. Claudia wählte drei Kärtchen aus und ging zunächst auf die Retrospektionsprotokolle ein. Für diese UT waren die Retrospektionsprotokolle zu den Lektüreaufgaben sehr bedeutungsvoll, weil Claudia zuvor noch nie eine Reflexion über eine Lektüre ausgeführt hatte (C, LFI 308-311, p.). Gemäß dieser UT fand die

Reflexion anhand von Retrospektionsprotokollen auf eine bewusste Art und Weise statt (C, LFI 315-318, p.), bei der sich Claudia ihren Schwierigkeiten klar wurde. Das war ihrer Meinung nach ein historischer Moment (ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass Claudia



über ihre Schwierigkeiten nachdenken musste, erwarb sie mehr Strategien und somit eine bessere Basis, um mit den Schwierigkeiten umzugehen (C, LFI 319-324, p.). Wichtig waren nach Claudias Auffassung auch die Schreibaufgaben, die verschiedenen sprachlichen Register, die dabei verwendet wurden, der Gebrauch der Wörter und Begriffe aus dem Bereich der Didaktik, die Reflexionen, das Verstehen von Inhalten, die dann in der Zusammenfassung verwendet werden – dieser ganze Prozess war wichtig (C, LFI 325-342, p.).

Claudia nahm bei ihren Ausführungen auch Bezug auf die Bedeutung des Inputs aus den Seminaren besonders hinsichtlich der Übungen und Aufgaben, welche im Seminar durchgeführt wurden. Claudia betrachtet dies als einen Konstruktionsprozess, denn die Analyse von komplexen und komplizierten Sätzen verfeinerte ihr Denkvermögen. Verstärkt wurde dies noch durch die Gruppenarbeit, weil Claudia bemerkte, dass die Gedankengänge in einer Gruppe solider sind als bei der Einzelarbeit (C, LFI 375-385, p.). Die Studierenden sollten die Fachtexte tatsächlich zunächst individuell bearbeiten. Im Anschluss daran wurden im Seminar auch weiterführende Aufgaben in der Gruppe bearbeitet. Dieses in der Gruppe Reflektieren war laut Claudia insofern wichtig, als sie bei darauffolgenden Phasen der Einzelarbeit „besser denken“ konnte (C, LFI 387-392, p.). Mit „besser denken“ kann gemeint sein, dass Claudia durch den Austausch mit KommilitonInnen überprüfen kann, inwiefern ihre eigene Interpretation einer Textpassage mit der der anderen Gruppenmitglieder übereinstimmt oder nicht. Ferner kann dies auch bedeuten, dass sich ein Gruppenmitglied durch den Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern bewusst(er) wird, auf welche Art und Weise man noch effektiver an Texte bzw. Lektüreaufgaben oder Übungen herangehen könnte.

Nach Claudias Auffassung waren alle Aktivitäten wichtig, so etwa auch das Glossar, welches sie mehrfach konsultierte und in Papierform ausdrückte (C, LFI 401-403, p.). Sie selber erstellte auch ihr eigenes Glossar, das fand Claudia wichtig (ebd.). Auf die Frage, was für Claudia am schwierigsten war, antwortet diese UT, dass sie sich am Anfang selber im Weg stand, als sie im ersten Semester über die eigenen Schwierigkeiten nachdenken sollte, denn ihre Reflexionen fielen sehr kurz aus (C, LFI 428-432, p.). Claudia wusste nicht, wie sie ihre Gedanken auf Papier bringen konnte, deshalb war die Erstellung einer Zusammenfassung schwierig. Die Herausforderung bestand laut dieser UT in mangelnden allgemeinsprachlichen Kenntnissen und in mangelnden Kenntnissen des Fachvokabulars der Didaktik (C, LFI 441-453, p.). Hinsichtlich der wahrgenommenen

Gefühle berichtet Claudia weiterhin, dass sie bei der Lektüre der Fachtexte Nervosität und Unsicherheit verspürte und dass sie erst lernen musste, die Nervosität und den Stress beiseitezulegen, um sich auf das zu konzentrieren, was wirklich wichtig ist: das Verstehen des Textes und das Bearbeiten der Lektüreaufgaben (C, LFI 458-481, p.).

Rückblickend bemerkt Claudia, dass es von Vorteil war, dass die Gruppe im Seminar aus wenigen Studierenden bestand. Denn dieser Umstand ermöglichte es, dass es mehr Zeit gab, sich den Bedürfnissen jeder einzelnen Studierenden auf ihrem Lernweg anzunehmen. Dadurch machten die Studierenden Fortschritte und erreichten ein höheres Niveau (C, LFI 485-500, p.). Auf die Frage, ob etwas gefehlt habe im Seminar, antwortete Claudia, dass sie gerne in Unterrichtsstunden der ReferendarInnen hospitiert hätte, um die Unterrichtspraxis in einem konkreten Kontext kennenzulernen (C, LFI 501-512, p.).

#### **6.1.3.5 Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für Studium und berufliche Zukunft**

Auf die am Anfang des ersten Semesters gestellte Frage, wie wichtig Textkompetenz für das Masterstudium und für ihren Beruf als angehende Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache ist, antwortete Claudia folgendermaßen:

Es [Die Textkompetenz] ist wichtig weil ich im Unterricht lehren muss und ich immer bereit und zuständig soll (C, FGB\_5b, d.; Ergänzung in eckigen Klammern S.T.)

Claudia erachtet die Textkompetenz für das Masterstudium und für den anschließenden Beruf als Sprachenlehrende als wichtig. Bei der Formulierung der Begründung dieser Aussage, welche nicht ganz klar ist, meint sie vermutlich, dass Textkompetenz für eine Lehrperson wichtig ist, weil diese im Unterricht als Wissensvermittlerin fungiert. Ferner argumentiert die UT, dass sie im Unterricht „immer bereit und zuständig“ sein soll. Damit könnte gemeint sein, dass eine Lehrperson fachkundig bzw. im Unterricht aufmerksam sein soll, weil sie die Verantwortung für ihre Lernergruppe trägt.

Im abschließenden Leitfadeninterview wurde Claudia gefragt, ob sie im Rückblick auf das vergangene Studienjahr die darin erworbene Textkompetenz für ihren Erfolg als Masterstudentin als wichtig einschätzt und falls ja, inwiefern. Claudia beantwortet diese Frage, indem sie zunächst darauf hinweist, dass sie neben dem Studium leider auch einer

Arbeit nachgehen muss und dass diese Verbindung zwischen dem Studium und einer beruflichen Tätigkeit sehr mühselig (portug. „árduo“) ist (C, LFI 517-522, p.). Ferner bereut sie es, dass sie nicht die Möglichkeit hatte, mehr in die Erweiterung ihrer allgemeinen Kenntnisse der Fremdsprache Deutsch zu investieren bzw. ihre grammatischen Kenntnisse der deutschen Sprache zu vertiefen (C, LFI 523-529, p.). Was nach ihrem Dafürhalten besonders wichtig war, ist die Tatsache, dass sie ein „umfassendes Bewusstsein“ entwickelt hat hinsichtlich einer spezifisch didaktischen Ebene, aber auch hinsichtlich ihrer eigenen Schwierigkeiten und wie sie ihnen abhelfen kann (C, LFI 531-537, p.). Nun verfügt Claudia ihrer Ansicht nach über die nötigen Werkzeuge und kann in der Zukunft davon Gebrauch machen (C, LFI 538-539, p.). Damit ist wohl gemeint, dass diese UT genau weiß, über welche Fertigkeiten und Strategien bzw. über welches (Fach-)Wissen sie zum Zeitpunkt der Befragung verfügt. Was die Textkompetenz betrifft, glaubt Claudia, dass sie zum einen ziemliche Fortschritte gemacht hat, aber zum anderen denkt sie, dass Textkompetenz ein Prozess ist, der nie abgeschlossen ist (C, LFI 539-544, p.). Claudia führt weiter aus, dass sie jetzt die Werkzeuge hat, die ihr die Fähigkeit verleihen, den Schwierigkeiten zu begegnen und dass sie die Kompetenzen hat, um eigenständig nutzen daraus zu ziehen (C, LFI 544-551, p.).

Bezüglich Claudias Ausführungen zur Rolle der Textkompetenz fällt auf, dass sie am Ende des Studienjahrs viel ausführlicher darüber berichtet und dass sie dabei das erlernte Bewusstsein bezüglich der eigenen Stärken und Schwächen hervorhebt. Obwohl Claudia der Meinung ist, dass sie ihre Textkompetenz beträchtlich erweitert hat, erachtet sie Textkompetenz als einen (Lern-)Prozess, der im Grunde genommen nie abgeschlossen ist.

Bei der Durchführung des Leitfadeninterviews wurde Claudia gebeten, den Blick auf die Zukunft zu richten und sich darüber zu äußern, ob die im Laufe des Studienjahres erworbene Textkompetenz von Nutzen sein kann und falls ja, in welchem Maße bzw. bei welchen Aufgaben. Auf diese Frage antwortend, gibt Claudia an, dass es sinnvoll war, dass die Studierenden im Seminar die theoretischen Texte lesen und bearbeiten mussten, weil sie diesen Input brauchten und dass sie daraufhin fähig waren, eine Zusammenfassung der Texte zu formulieren sowie auch eine Verlaufsplanung zu erstellen und diese in einer *Microteaching*-Situation durchzuführen (C, LFI 556-572, p.).

Die verschiedenen Aktivitäten halfen, die Nervosität zu verringern. In diesem Sinn wurden die Studierenden nach Claudias Ansicht auf die Zukunft vorbereitet (C, LFI 573-577, p.). Außerdem führt diese UT aus, dass ein Sprachenlehrender über Wissen und Informationen verfügen muss auch gerade hinsichtlich der Strategien, die dazu beitragen, die eigenen sprachlichen Kenntnisse zu verbessern (C, LFI 578-581, p.). Laut Claudia ist dies besonders für nichtmuttersprachliche Sprachenlehrende von Bedeutung (C, LFI 581-585, p.). Abschließend weist Claudia erneut darauf hin, dass Textkompetenz all das umfasst, was im Laufe des Studienjahres in den Seminaren bearbeitet wurde und dass dies nach ihrem Dafürhalten für die Zukunft nützlich sein wird:

C: a competência textual para mim foi tudo | foi a competência do glossário | foram as atividades todas que fizemos | os planos de aula | os textos que lemos | as atividades que fizemos aqui na sala de aula | a reflexão | o trabalho em pares que nós fizemos | ou em grupos | [ähm] | tudo isso contribuiu | portanto | e acho que no futuro me vai ser muito útil (C, LFI 586-592, p.).

C: die textkompetenz war alles für mich | es war die kompetenz des glossars | es waren all die aufgaben die wir gemacht haben | die unterrichtsentwürfe | die texte die wir gelesen haben | die aufgaben die wir hier im unterricht gemacht haben | das reflektieren | die arbeiten die wir zu zweit gemacht haben | oder in gruppen | [ähm] | all das hat seinen teil dazubeigetragen | also | ich denke dass es mir in zukunft sehr von nutzen sein wird (C, LFI 652-660, d.).

In diesem Zusammenhang erwähnt Claudia das Glossar (auf der *Moodle*-Plattform), die Lektüreaufgaben, die Unterrichtsverlaufsplanungen, die Lektüre der Fachtexte, die Übungen und Aufgaben zu den Fachtexten, die sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit ausgeführt wurden, sowie das Reflektieren über Lerninhalte und -prozesse.

## **TEIL 3: Ergebnisse und Perspektiven**

### **7. Fallübergreifende Zusammenstellung der Kognitionen der UT auf die (Entwicklung von) (Fach-)Textkompetenz**

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde mit Lehramtsstudierenden im Fach Didaktik Deutsch als Fremdsprache ein Modell zur Förderung der rezeptiven Fachtextkompetenz angewendet und die Kognitionen zu diesem Modell seitens der UT erhoben. Dem ist hinzuzufügen, dass allen an der Studie beteiligten UT grundsätzlich die gleichen Lernangebote gemacht worden sind.

Im ersten Analyseschritt wurde die Rekonstruktion der Einzelfälle vorgenommen, um die verschiedenen Kognitionen auf die (Entwicklung von) (Fach-) Textkompetenz aus unterschiedlicher zeitlicher Perspektive zu erfassen und die Fallspezifika, wie sie in unterrichtlichen Kontexten üblich ist, aufzuzeigen.

Im Folgenden sollen die Einzelfälle nun auf einer interindividuellen Ebene analysiert und beschrieben werden (vgl. zu diesem Vorgehen etwa auch Martinez 2008 und Kursiša 2012). Ziel dieser Fall übergreifenden und vergleichenden Analyse ist es, die Kognitionen der UT auf Gemeinsamkeiten hin zu überprüfen, um die überindividuelle Bedeutung der Kognitionen zur (Entwicklung der) Textkompetenz zu erkennen. Dieses Vorgehen zielt auf einen empirischen Erkenntniszugewinn ab, der die bislang vorliegende Erörterung eines neuen Fremdsprachenlehr- und -lernkonzepts zur Förderung der rezeptiven Fachtextkompetenz erweitern, konkretisieren oder in Frage stellen kann (vgl. dazu auch Kursiša 2012). Die folgende Diskussion der Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen soll den Bogen zu den Forschungsfragen spannen und Fall übergreifend die thematischen Aspekte herausarbeiten, die eine Generierung von Konsequenzen, Annahmen und Forschungsdesideraten in Bezug auf die Arbeit mit Fachtexten im hochschulischen Studium im Bereich des Lehramtsstudiengangs (genauer gesagt im Fach Didaktik Deutsch als Fremdsprache) mit Studierenden erlauben kann. An dieser Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Analyse von drei Einzelfällen, welche – obwohl sie in ihrer Tiefe und Breite dargestellt wurden – keine theoretische Sättigung erreichen können, was

zur Folge hat, dass in der vorliegenden Untersuchung lediglich Tendenzen aufgezeigt werden können.<sup>94</sup>

Was die methodische Vorgehensweise betrifft, beruhen die Analyseergebnisse auf folgenden Schritten: Auflistung der genannten Kognitionen seitens der UT, systematisches Vergleichen und Suche nach Gemeinsamkeiten sowie Aufstellen und Begründen von (Hypo-)Thesen (vgl. dazu Martinez 2008). Die inhaltliche Abgrenzung der einzelnen Teilthemen orientiert sich dabei an den in den Forschungsfragen festgelegten Bereichen. Obwohl sich die einzelnen Teilbereiche in Wirklichkeit z.T. überschneiden bzw. miteinander verflochten sind, werden sie der besseren Übersicht halber nachfolgend getrennt und neu gruppiert dargestellt: Zunächst wird die Beantwortung der Forschungsfragen nach der Fassung der Textkompetenz (Forschungsfrage 1) und ihrer Rolle für Studium und Beruf (Forschungsfrage 6) aus der Sicht der UT in einem Kapitel dargelegt (Kapitel 7.1). Im Kapitel 7.2 werden anschließend die wahrgenommenen Herausforderungen seitens der UT beim Umgang mit Fachtexten Fall vergleichend beleuchtet (Forschungsfragen 2, 3 und 4). Schließlich werden im Kapitel 7.3 die Kognitionen der UT bezüglich der Maßnahmen zur Förderung der Textkompetenz in den Didaktik-Seminaren (Forschungsfrage 5) genauer erläutert.

### **7.1 (Fach-)Textkompetenz und ihre Rolle für das Masterstudium und für die berufliche Zukunft**

Ein inhaltlicher Teilbereich bei der Erhebung der Kognitionen zur (Fach-)Textkompetenz befasst sich mit Vorstellungen und Wahrnehmungen seitens der UT bezüglich der Fassung des Begriffs der Textkompetenz und der Bedeutung von Textkompetenz für das Masterstudium und für die berufliche Zukunft. In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen als relevant zu betrachten: Was verstehen die UT am Anfang und was verstehen dieselben UT am Ende des akademischen Jahres unter Textkompetenz? Inwiefern hat sich die Fassung von Textkompetenz verändert? Welche Bedeutung weisen die UT der Textkompetenz für ihr Master-Studium und für ihre berufliche Zukunft zu? Im Folgenden soll versucht werden, anhand der erhobenen Daten

---

<sup>94</sup> Von theoretischer Sättigung spricht man dann, wenn bei der Datenanalyse ein Punkt erreicht wird, „an dem ersichtlich wird, dass weitere Einzelfallanalysen für das Aufzeigen des inhaltlichen Spektrums bzw. der Variationsbreite keine neuen Daten liefern“ (Kursiša 2012: 207).

die hier skizzierten Fragen zu beantworten. Zuvor sollen jedoch Eckdaten der drei UT angegeben werden (vgl. dazu Tabelle 9). Damit wird darauf abgezielt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich ihrer Voraussetzungen und Vorerfahrungen zu identifizieren.

Die eingangs durchgeführte Befragung der UT ergab, dass sich die Gruppe aus Studierenden zusammensetzt, die sich in folgenden Aspekten z.T. durchaus unterscheiden: Altersgruppe, Sprachlernbiografie und Lehrerfahrung. Während die jüngste UT (Alina) Deutsch als erste Fremdsprache ab dem Kindergartenalter an einer Deutschen Auslandsschule erworben hat und im Anschluss an ihr Bachelorstudium gerade den Masterstudiengang aufnahm, haben die beiden rund 15 Jahre älteren UT (Bruna und Claudia) die Fremdsprache Deutsch als dritte Fremdsprache an portugiesischen Sekundarschulen (im Alter von ca. 15 Jahren) und im Anschluss daran noch in der Zeit vor den Bologna-Reformen, nämlich in der *licenciatura*, erworben. Nach der *licenciatura* verloren Bruna und Claudia während 13 Jahren den Kontakt zur deutschen Sprache, bis sie schließlich mit dem Masterstudiengang für angehende Lehrende für Deutsch als Fremdsprache aufnahmen. Die vorhandenen Sprachkenntnisse in der Untersuchungsgruppe sind demnach ziemlich disparat: die eine UT (Alina) verfügt über sehr solide Kenntnisse, was die Alltagssprache Deutsch betrifft. Die beiden anderen UT (Bruna und Claudia) bekunden Unsicherheiten und Lücken bezüglich der alltagssprachlichen Kenntnisse in der Zielsprache Deutsch. Was den drei UT jedoch gemeinsam ist, ist die Tatsache, dass Merkmale der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache im sprachpraktischen Deutschunterricht des jeweiligen grundständigen Studiums nicht explizit thematisiert wurden. Solche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Voraussetzungen und Vorerfahrungen seitens der UT sollen anhand der folgenden Tabelle nochmals im Überblick dargestellt werden:

	Alina	Bruna	Claudia
Alter:	21	37	36
Erstsprache:	Portugiesisch	Portugiesisch	Portugiesisch
Fremdsprachen:	1. Deutsch 2. Englisch 3. Französisch	1. Englisch 2. Französisch 3. Deutsch	1. Englisch 2. Spanisch 3. Deutsch
Schultyp:	Deutsche Auslandsschule in Portugal (Deutsch vom Kindergarten bis zum Abitur)	portug. Sekundarschule (3 Jahre Deutschunterricht)	portug. Sekundarschule (3 Jahre Deutschunterricht)
Studiengang:	Moderne Sprachen und Literatur (Portug./Dt.)  Bachelorstudium (Bologna)  3 Jahre   2x 90 Minuten Semesterwochenstunden Deutschunterricht	Moderne Sprachen und Literatur (Portug./Dt.)  Studium vor Bologna  5 Jahre   4x 90 Minuten Semesterwochenstunden Deutschunterricht	Moderne Sprachen und Literatur (Engl./Dt.)  Studium vor Bologna  4 Jahre Studium an einer portug. Universität und 2 Auslandssemester an einer dt. Universität;  2x90 Minuten Semesterwochenstunden Deutschunterricht
sprachpraktischer Deutschunterricht im grundständigen Studium:	Laut Alina wurde explizit über Textsorten und deren charakteristischen Merkmale gesprochen;  Merkmale der dt. alltäglichen Wissenschaftssprache wurden nicht explizit thematisiert;  Es wurden (auch auf Deutsch verfasste) wissenschaftliche Texte gelesen.	Laut Bruna wurde nicht explizit über Textsorten und deren charakteristischen Merkmale gesprochen;  Merkmale der dt. alltäglichen Wissenschaftssprache wurden nicht explizit thematisiert;  <i>keine Angaben</i>	Laut Claudia wurde explizit über Textsorten und deren charakteristischen Merkmale gesprochen;  Merkmale der dt. alltäglichen Wissenschaftssprache wurden nicht explizit thematisiert;  <i>keine Angaben</i>
Angebot an spez. Kursen zum Üben des wissenschaftl. Lesens und Schreibens auf Deutsch an der jeweiligen Fakultät:	nein	ja	nein
Einschätzung des sprachpraktischen Deutschunterrichts bezüglich der Förderung der Textkompetenz im grundständigen Studium an der jeweiligen Fakultät:	gut	ungenügend	ausreichend
Aufnahme des Masterstudiengangs ( <i>Mestrado em Ensino</i> ) an der FLUP:	gerade im Anschluss an das Bachelorstudium	13 Jahre nach Abschluss der <i>licenciatura</i>	13 Jahre nach Abschluss der <i>licenciatura</i>

Tab. 9: Übersicht über die Voraussetzungen und Vorerfahrungen der drei UT

Die Analyse der erhobenen Daten verdeutlicht, dass die drei UT der Textkompetenz grundsätzlich eine fundamental wichtige Bedeutung beimessen, nicht nur was das



erfolgreiche Absolvieren des Masterstudiengangs angeht, sondern auch was eine kompetente zukünftige Lehrtätigkeit betrifft. Dies soll nun näher beleuchtet werden.

Was die Kognitionen der UT bezüglich des Begriffs der Textkompetenz betrifft, wird aus der vergleichenden Fallanalyse ersichtlich, dass sich die Fassung dieses Begriffs bei allen drei UT im Laufe des Studienjahres verändert hat. Für Alina bspw. bedeutete Textkompetenz am Anfang des Studienjahres die Fähigkeit, einen Text (unabhängig vom Texttyp) zu lesen, ihn zu verstehen, zu analysieren und ihn auf eine deutliche Art und Weise zu erklären (A, FGB\_5a, d.). In dieser allgemein gehaltenen Definition wird Textkompetenz mit der Rezeption von Texten gleichgesetzt. Weiterhin wird vermutlich ausgedrückt, dass Textkompetenz auch die Fähigkeit umfasst, den Textinhalt adäquat wiederzugeben. Für Bruna hat die Textkompetenz eine sehr wichtige Bedeutung für das Lernen allgemein sowie für das Erlernen einer Sprache, sei es der Erstsprache oder sei es einer Fremdsprache. Laut Bruna ermöglicht die Textkompetenz einem Leser/einer Leserin nämlich das Erschließen der Absicht des Textproduzenten, des Textthemas, der Interpretation von Zusammenhängen, der Analyse und des Filterns von Informationen und deren schriftlichen oder mündlichen Festhalten. Für Bruna wird der Begriff der Textkompetenz in den Bereichen Lektüre und Interpretation verwendet und für das Hin- und Rückübersetzen (B, FGB\_5a, d.). Was bei Claudias Fassung des Begriffs der Textkompetenz am Anfang des Studienjahres betrifft, fällt auf, dass sie darunter nicht nur das Lesen und Verstehen von Texten auffasst, sondern auch das Schreiben von Texten (C, FGB\_5a, d.). Diese letztere Auffassung stimmt mit der gängigen Definition von Textkompetenz überein, welche darunter sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Texten versteht (vgl. dazu Kapitel 1.5).

Vergleicht man diese anfänglich formulierten Definitionen der UT mit denjenigen, die sie am Ende des Studienjahres verbalisieren, fällt bei allen drei UT auf, dass sie die Textkompetenz nun spezifischer fassen: Alina bezieht sich am Ende des Studienjahres bei der Fassung der Textkompetenz auf wissenschaftliche Texte im Bereich der Didaktik und weist auf die Relevanz der Strategien hin, welche nach ihrer Ansicht für eine effektive Texterschließung zentral sind (A, LFI 8-15, d.). Nach Brunas Dafürhalten ist Textkompetenz nun eine Fähigkeit, welche erarbeitet bzw. erworben wird, um einen Text zu analysieren, zu verstehen und um seine Eigenschaften im Sinne der Texttypologie erkennen zu können (B, LFI 8-15, d.). Claudia bringt den Begriff der Textkompetenz am Ende des Studienjahres direkt in Zusammenhang mit dem Fach Didaktik Deutsch als

Fremdsprache, weil die spezifische Fachtextkompetenz im Rahmen dieses Faches entwickelt bzw. gefördert wurde (C, LFI 8-16, d.). Auch diese UT weist auf die Strategien hin, welche im Umgang mit Fachtexten erworben wurden (C, LFI 17-23, d.). Kurz gesagt, fasst Claudia die Textkompetenz als Ergebnis eines Prozesses der intensiven Auseinandersetzung mit Fachtexten auf verschiedensten Ebenen auf (C, LFI 23-37, d.).

Zur besseren Verdeutlichung der unterschiedlichen Kognitionen der UT zum Begriff der Textkompetenz am Anfang bzw. am Ende des Studienjahres soll folgende Übersicht dienen:

<b>Kognitionen zum Begriff der (Fach-)Textkompetenz</b>		
<b>am Anfang des Studienjahres</b>		<b>am Ende des Studienjahres</b>
<b>Alina</b>	Textkompetenz = Fähigkeit, einen Text zu lesen, zu verstehen, zu analysieren und zu erklären – unabhängig von der Textsorte.	Textkompetenz = Art und Weise, wie man mit (didaktischen) Fachtexten umgeht, Verwendung von effektiven Strategien zur Erschließung des Textinhaltes.
<b>Bruna</b>	Textkompetenz = Fähigkeit, die Absicht, das Thema und den Inhalt eines Textes zu erschließen; Fähigkeit, Wissen zu analysieren und zu filtern; Fähigkeit, Inhalte mündlich oder schriftlich wiederzugeben.	Textkompetenz = erworbene Fähigkeit zur Analyse und Interpretation eines (didaktischen Fach-)Textes; Fähigkeit, die spezifischen Eigenschaften von Textsorten zu erkennen; Fähigkeit, einem Text die wichtigsten Informationen zu entnehmen; Fähigkeit, einen (Fach-)Text mit spezifischen Strategien zu erschließen.
<b>Claudia</b>	Textkompetenz = Fähigkeit, einen Text zu verstehen, zu lesen oder zu schreiben.	Textkompetenz = Fähigkeit, einen Text aus einer 360°-Perspektive zu betrachten, d.h. verschiedene Ebenen eines Textes bei der Rezeption in Betracht zu ziehen; Art und Weise, wie man an einen Text herangeht; Fähigkeit, einem Text wichtige Informationen zu entnehmen; Textkompetenz als Ergebnis eines Lern- bzw. Bewusstwerdungsprozesses.

Tab. 10: Übersicht über die Kognitionen der drei UT bezüglich des Begriffs der Textkompetenz am Anfang und am Ende des Studienjahres

Fazit:

Zusammenfassend soll hier festgehalten werden, dass die Analyse und die Auswertung der Einzelfälle und deren Vergleich darauf schließen, dass die Studierenden im Laufe des Studienjahres ihr Verständnis von Textkompetenz auf der Grundlage ihrer eigenen Lernerfahrungen (neu) konstruieren. Während das Begriffsverständnis anfänglich eher allgemein ausfällt, wird anhand der abschließenden Leitfadeninterviews sichtbar, dass die drei UT die Textkompetenz als erlernte bzw. erlernbare Fertigkeit betrachten und diese

in direkten Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Disziplin, in der sie sie erworben haben, bringen. Weiterhin fällt auf, dass die drei UT am Ende des Studienjahres der Verwendung von Strategien zur Erschließung von (didaktischen Fach-)Texten eine zentrale Bedeutung beimessen. Bei Claudias Verständnis von Textkompetenz am Ende des Studienjahres fällt auf, dass dabei verschiedene Ebenen eines Textes impliziert werden. Diese Fassung von Textkompetenz klingt an Janich (2008) an, die darauf hinweist, dass zum Verständnis von Texten alle sprachlichen Ebenen untersucht werden müssen (vgl. dazu Kapitel 1.5.2). Claudia scheint am Ende des Studienjahres auch zu diesem Schluss gekommen zu sein.

Was die Kognitionen der UT zur Rolle der Textkompetenz für das Studium und für die berufliche Zukunft betrifft, ist zu sagen, dass der Textkompetenz eine wichtige Bedeutung beigemessen wird. Alina verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Textkompetenz, wie sie in den Didaktikseminaren gefördert wurde, für das Studium insofern wichtig war, als sie sich durch die erfolgreiche Lektüre der Fachtexte mehr Fachwissen aneignen konnte, welches ihrer Meinung nach für die bevorstehende Unterrichtspraxis von zentraler Bedeutung sein wird (A, LFI 271-287, d.). Alina ist nämlich der Auffassung, dass Textkompetenz zum beruflichen Alltag einer Lehrperson gehört, weil eine Lehrperson fähig sein soll, mit Texten so zu arbeiten, dass die zu vermittelnden Inhalte den Lernenden nutzbringend nähergebracht werden (A, FGB\_5b, d.).

Auch Bruna erachtet die Textkompetenz als fundamental wichtig, sei es für das Masterstudium, sei es für den Beruf als Fremdsprachenlehrende (B, FGB\_5b, d.). Denn anhand der Textkompetenz werden laut Bruna fachspezifische Kenntnisse erworben, welche wiederum die Grundlage für ein kompetentes Lehrerverhalten bilden. Weiterhin fasst Bruna die Textkompetenz als transferierbare Kompetenz auf, welche in verschiedenen Bereichen Verwendung findet.

Was Claudia betrifft, macht sie darauf aufmerksam, dass Textkompetenz, so wie sie in den Didaktikseminaren schrittweise entwickelt wurde, dazu beiträgt, dass die Studierenden auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet werden (C, LFI 573-577, p.). Außerdem hebt sie hervor, dass sie Textkompetenz als einen Lernprozess versteht, der

nie abgeschlossen ist (C, LFI 541-542, p.). Abschließend sollen die einzelnen Kognitionen der UT nochmals in leicht zugänglicher Form dargestellt werden:

<b>Kognitionen zur Rolle der Textkompetenz für das Studium und für die berufliche Zukunft</b>		
	<b>am Anfang des Studienjahres</b>	<b>am Ende des Studienjahres</b>
<b>Alina</b>	<p>Textkompetenz für das Studium: <i>leider keine Angaben</i></p> <p>Textkompetenz für die berufliche Zukunft: Textkompetenz muss von einer Lehrperson sehr gut beherrscht werden, weil sie Teil des beruflichen Alltags ist. Lehrperson muss mit Texten arbeiten können, um den Unterricht vorzubereiten und um Inhalte an Lernende weiterzuvermitteln.</p>	<p>Textkompetenz für das Studium: Fähigkeit, Fachtexte zu lesen, ermöglicht Zugang zu fachspezifischem Wissen; Erweiterung und Vertiefung von didaktischen Kenntnissen.</p> <p>Textkompetenz für die berufliche Zukunft: Das durch die Lektüre von didaktischen Fachtexten erworbene Wissen ist die Voraussetzung für die Praxis; Fachtexte liefern wichtige Informationen für das Konzipieren von Unterrichtsverlaufsplanungen.</p>
<b>Bruna</b>	<p>Textkompetenz für das Studium: Textkompetenz als wichtige Voraussetzung zur Bewältigung des im Lehrplan des Masterstudiengangs vorgesehenen Lernstoffes; Erwerb von umfassenden Kenntnissen anhand des korrekten Verstehens der Fachtexte.</p> <p>Textkompetenz für die berufliche Zukunft: Je umfangreicher die Kenntnisse einer Lehrperson sind, desto besser ist ihre berufliche Leistung.</p>	<p>Textkompetenz für das Studium: Die Auseinandersetzung mit (auf Deutsch verfassten) Fachtexten schärft das Denkvermögen; Gedankengänge werden strukturiert; spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten werden dabei erworben; Textkompetenz als transferierbare Kompetenz.</p> <p>Textkompetenz für die berufliche Zukunft: Die an der Universität erworbenen Kenntnisse – größtenteils vermittelt durch Fachtexte – sind zentraler Bestandteil der erforderlichen Kompetenzen für die zukünftige unterrichtliche Tätigkeit, denn Fachtexten entnommene, komplexe Inhalte werden in angepasster Form an die Lernenden weiter vermittelt.</p>
<b>Claudia</b>	<p>Textkompetenz für das Studium: <i>leider keine Angaben</i></p> <p>Textkompetenz für die berufliche Zukunft: Textkompetenz ist wichtig, weil eine Lehrperson im Unterricht Wissen vermittelt und Verantwortung für die Lernergruppe trägt.</p>	<p>Textkompetenz für das Studium: Textkompetenz wird als Prozess gesehen, der nie abgeschlossen ist; Textkompetenz wird durch versch. Handlungen erworben (Erstellung eines Glossars, Aufgaben zu den gelesenen Fachtexten, Reflektieren über Fachtexte und über ausgeführte Handlungen, Austausch in Gruppen).</p> <p>Textkompetenz für die berufliche Zukunft: Textkompetenz als Voraussetzung für die Erstellung von Unterrichtsverlaufsplanungen. Ein Sprachenlehrender muss über umfassende (allgemein- und fachsprachliche) Kenntnisse verfügen, dies ist gerade für nichtmuttersprachliche Lehrpersonen von großer Bedeutung.</p>

Tab. 11: Übersicht über die Kognitionen der drei UT bezüglich der Rolle der Textkompetenz für das Studium und für die berufliche Zukunft am Anfang und am Ende des Studienjahres

Fazit:

Die vorliegende Studie liefert den empirischen Nachweis dafür, dass die drei UT der Textkompetenz eine zentrale Bedeutung sowohl zum erfolgreichen Absolvieren des Masterstudiengangs als auch für die bevorstehende Unterrichtstätigkeit beimesen. Dies wird zum einen daran festgemacht, dass durch die Textkompetenz der Zugang zu Fachwissen ermöglicht wird. Zum anderen wird Textkompetenz als zum grundlegenden Rüstzeug eines Fremdsprachenlehrenden gehörend, aufgefasst. Dies äußert sich nach der Meinung der UT darin, dass Lehrpersonen über Textkompetenz verfügen müssen, um den Unterricht zu planen und um komplexe Inhalte, welche Fachtexten entnommen werden, den Lernenden adäquat, d.h. in einer für sie verständlichen Form, weiterzuvermitteln.

Im Ganzen kann gefolgert werden, dass die UT die (Fach-)Textkompetenz mit Prozessen der Wissensaneignung, Wissensverarbeitung und – im Hinblick auf die zukünftige unterrichtliche Tätigkeit – Wissensvermittlung in Beziehung setzen. Diese Sicht auf (Fach-)Textkompetenz lässt sich mit Siebert-Ott/Decker (2013: 164) vereinbaren, denn laut diesen Autoren sollen Studierende dazu befähigt werden, „zu Mitgliedern einer wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft mit besonderen Diskurspraktiken und besonderen Diskurstraditionen zu werden.“ In ihren weiteren Ausführungen betonen die Autoren, dass sich der Erwerb einer solchen (akademischen) Textkompetenz nicht nur speziell an Studierende richtet, die eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben, sondern ganz allgemein an Studierende, „die ihr Fach betreffende gesellschaftliche Diskurse mitverfolgen [...] und im Hinblick auf für ihr Fach relevante Sachverhalte auch Werturteile treffen sollen“ (ebd.). Gerade für Lehrende ist m.E. die hier gefasste Textkompetenz von besonderer Bedeutung, da Lehrpersonen fähig sein sollten, Gelesenes kritisch zu beleuchten und Inhalte zu wählen, die die zu unterrichtende Zielgruppe dazu einlädt, sich mit den vermittelten Gegenständen wiederum differenziert auseinanderzusetzen.

## **7.2 Entwicklung von (Fach-)Textkompetenz**

Basierend auf den Forschungsfragen 2, 3 und 4 (vgl. dazu Kapitel 5.1) lassen sich zum Teilbereich der Entwicklung von (Fach-)Textkompetenz folgende Leitfragen formulieren: Welches sind die Herausforderungen, welche die UT im Laufe des

akademischen Jahres wahrnahmen, als sie auf Deutsch verfasste Fachtexte im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache lasen? Über welche wahrgenommenen Gefühle berichten sie? Welche Teilkompetenzen erachten die UT als relevant bei der Erschließung eines Fachtextes? Aus diesen Hauptforschungsfragen lassen sich folgende Unterfragen ableiten: Welche Teilaspekte von Kognitionen sind stabil geblieben? Welche Teilaspekte von Kognitionen haben sich verändert? Wie und wodurch sind diese Veränderungen zu erklären? Wie lassen sich die über die Zeit stabil gebliebenen Kognitionen erklären? Auf die Beantwortung dieser Fragen soll im folgenden Kapitel der Fokus gerichtet werden.

### **7.2.1 Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erschweren**

Die Kognitionen zu den Herausforderungen, welche die UT bei der Lektüre von auf Deutsch verfassten Fachtexten im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache formulieren, können nach Teilthemen gruppiert werden. Zunächst stehen dabei diejenigen Vorstellungen und Wahrnehmungen der UT im Vordergrund, welche das Verstehen von Fachtexten beeinträchtigen. Dabei lässt sich weiter zwischen textbezogenen- bzw. leserbezogenen Faktoren unterscheiden (vgl. dazu Kapitel 2.4.3.2 der vorliegenden Untersuchung).

#### **7.2.1.1 Textbezogene Faktoren**

Was die wahrgenommenen Herausforderungen betrifft, welche die UT bei der Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache nennen, wird deutlich, dass es dabei mehrere Überschneidungen gibt: Die drei UT formulierten bspw., dass das Vorkommen von langen und komplexen (d.h. verschachtelten, durch zahlreiche Kommata getrennten) Sätze sowie von Fachvokabular der Didaktik (dazu gehören auch komplexe Komposita) und unbekannter Wortschatz bei der Textrezeption erschwerend wirken (A, LTA 2\_4/7, d.; A, LTA 2\_4/11, d.; B, LTA 1\_4/8, d.; B, LTA 2\_4/11, d.; C, RSP 1\_3, p.; C, RSP 1\_4, p.). Claudia hebt in diesem Zusammenhang besonders die häufig vorkommenden Nominalisierungen und Partizipialkonstruktionen hervor, welche das Textverstehen erschweren (C, RSP 4\_1, p.). Bruna hingegen verweist auf komplexe Attribute, die für sie schwer zu verstehen sind (z.B. „räumlich-personal-differenzierende [...] Seite“; vgl. B, VBP 1\_128-136, d.).

Auch die hohe Informationsdichte und der komplizierte Sprachstil tragen dazu bei, dass solche Fachtexte aus der Sicht der UT schwieriger zu verstehen sind (A, LTA 2\_4/11, d.; A, LTA 1\_4/9, d.; B, LTA 2\_4/11, d.; C, RSP 2\_5, d.). Nicht nur die Länge einzelner Sätze, sondern auch die Länge des gesamten Textes führen laut der drei UT zu einem erschwerten Textverständnis (A, RSP 1\_3, d.; B, RSP 1\_3, p.; C, RSP 2\_5, d.). Eine weitere Herausforderung bei der Lektüre von Fachtexten besteht laut Alina ferner immer dann, wenn die Gliederung eines Textes unübersichtlich oder kaum vorhanden ist (A, RSP 2-2, d.). Claudia weist darauf hin, dass sich der gelesene Fachartikel von Piepho (2001) an ein Fachpublikum (Lehre/Forschung) richtet, was eine Herausforderung für TextrezipientInnen darstellt, die nicht zu diesem Zielpublikum gehören bzw. die sich selber nicht zu diesem Fachpublikum zählen (C, RSP 2\_5, d.).

Weiterhin ist Claudia der Ansicht, dass ein Text, dessen sprachlicher Stil nicht an der deutschen Alltagssprache, sondern an einer Fachsprache orientiert ist, grundsätzlich schwieriger zu verstehen ist (C, RSP 2\_5, d.). An dieser Stelle sollen die genannten Faktoren in einer Übersicht dargestellt werden. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass alle aufgeführten Faktoren von allen drei UT genannt wurden. Eine spezifische Gewichtung der Faktoren wurde von den UT nicht stringent vorgenommen. Was Alina betrifft, kann gesagt werden, dass sie die Wichtigkeit der Gliederung eines Textes besonders hervorhebt:



- unübersichtliche Gliederung
- didakt. Fachvokabular
- häufige Nominalisierungen
- komplexe Attribute
- wissenschaftlicher Sprachstil
- Orientierung an Fachpublikum
- lange, komplexe Sätze
- unbekannter Wortschatz
- Partizipialkonstruktionen
- hohe Informationsdichte
- Länge des Textes

Abb. 7: Von den drei UT genannte textbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erschweren

Die von den drei UT genannten Herausforderungen bezüglich textbezogenen Aspekten stimmen weitestgehend mit den Ergebnissen einer in Österreich durchgeführten Untersuchung mit Deutsch als Zweitsprache lernenden SchülerInnen zur Rezeption von Fachtexten überein:

Schwierig sind für SchülerInnen nicht nur die vielen Fremdwörter, die in den Texten verwendet werden, schwierig ist für sie auch die häufige Verwendung von Fachbegriffen (Atome, Edelgase, Elektronenhülle etc.), die zahlreichen Nominalisierungen (z.B. das Bestreben, die Umgruppierung etc.) und Komposita (z.B. Ionenbindung, Elektronenanordnung etc.), der häufige Gebrauch von Abstrakta (z.B. Edelgase, Atome etc.), die komplexen Attribute (z.B. edelgasähnliche Elektronenhülle) und die schwierigen syntaktischen Strukturen (lange Sätze, viele Nebensätze, Passivkonstruktionen) (Schmölzer-Eibinger *et al.* 2013: 12).

Obwohl man die beiden spezifischen Fachtext-Rezipientengruppen (LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache im universitären Kontext bzw. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache) nicht direkt miteinander vergleichen kann, ist es trotzdem bemerkenswert, dass die Herausforderungen von allen diesen nichtmuttersprachlichen LeserInnen im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten in weiten Teilen deckungsgleich sind.

#### **7.2.1.2 Leserbezogene Faktoren**

Die befragten UT der vorliegenden Untersuchung äußerten sich nicht nur über textbezogene Aspekte, welche die Rezeption eines auf Deutsch verfassten Fachtextes im Bereich der Didaktik einschränken, sondern auch über leserbezogene Aspekte, welche ebenso dazu beitragen können, dass die Textrezeption als tendenziell schwierig(er) wahrgenommen wird. Solche letztere Aspekte sollen nun dargestellt werden:

Von allen drei UT wurde dazu angegeben, dass mangelnde bzw. nicht vorhandene Fachkenntnisse (d.h. mangelndes Vorwissen zum Thema des Textes) seitens der RezipientInnen die Lektüre eines Fachtextes erschweren (A, LTA 1\_4/11, d.; B, RSP 1\_1, p.; C, RSP 2\_5, d.). Westhoff weist diesbezüglich auf Folgendes hin: „Je unbekannter das Gebiet, umso niedriger das Denkniveau. D.h. auch wer in seiner Muttersprache dazu imstande wäre, über die eigene Sprache nachzudenken, könnte in einer Fremdsprache sehr wohl Probleme haben“ (Westhoff 1987: 180). Tatsächlich belegen die Studierenden



die für sie obligatorischen Didaktikseminare an der FLUP und beginnen, Fachtexte zu lesen, ohne dass sie auf spezifisch didaktische Kenntnisse zurückgreifen könnten. Das Gebiet der Didaktik Deutsch als Fremdsprache ist ihnen demnach zunächst gänzlich unbekannt und nur im Laufe des Studienjahres erwerben sie kontinuierlich fachspezifische Kenntnisse, die ihnen helfen, Inhalte in Fachtexten wiederzuerkennen und zu verstehen.

Weiterhin wird die Lektüre eines Fachtextes laut Alina, Bruna und Claudia erschwert, wenn man als LeserIn nicht an den sprachlichen Stil dieser Texte gewöhnt ist, wenn einem also die Erfahrung im Umgang mit solchen Texten fehlt (A, RSP 4\_8, d.; B, LTA 1\_4/15, d.; C, RSP 2\_5, d.). Außerdem wurde genannt, dass mangelnde Kenntnisse bezüglich des Fachvokabulars die Lektüre eines Fachtextes der Didaktik beeinträchtigen (A, LTA 1\_4/11, d.; B, LTA 1\_4/8, d.; C, RSP 1\_4, p.). Gerade was das Fachvokabular betrifft, soll weiterführend Folgendes dazu angeführt werden: Basierend auf der Annahme, dass Lesen als Prozess der Informationsverarbeitung zu betrachten ist, können verschiedene Ebenen der Verarbeitung angenommen werden, die über die Ebene der Zeichen bis hin zu der Ebene des Inhalts reichen (vgl. dazu Lutjeharms 2001). Auf der untersten Ebene – der graphophonischen Ebene – werden wahrgenommene Zeichen in einen phonologischen Kode umgesetzt. Bei dieser visuellen Mustererkennung fixieren geübte Lesende „nur bestimmte Wortteile oder Wörter und nehmen dabei auch das Umfeld wahr. [...] Oft reicht der Wortanfang für die Worterkennung“ (Lutjeharms 2001: 902). Die adäquate Interpretation der Funktion von Lauten in einem Wort ist jedoch nicht immer *per se* gegeben. Aus dem Vergleich der drei untersuchten Fälle wird nämlich deutlich, dass, – obwohl die Zeichen visuell wahrgenommen werden – immer dann die Zuordnung in einen phonologischen Kode scheitert, wenn die gesamte Wortbedeutung im mentalen Lexikon nicht gespeichert ist. Mit anderen Worten: Auch wenn TextrezipientInnen fähig sind, visuelle Muster zu erkennen, bedeutet dies noch nicht, dass sie auch fähig sind, diese Muster phonologisch adäquat zu interpretieren. Dies geschieht deshalb, weil die Repräsentation der Wortbedeutung im mentalen Lexikon nicht vorhanden ist. Und dies wiederum ist besonders häufig der Fall, wenn TextrezipientInnen NichtmuttersprachlerInnen sind, denn da wird die Komplexität des Lesens und Verstehens eines Textes insofern erhöht, als davon ausgegangen werden kann, dass den RezipientInnen die visuelle Mustererkennung und deren adäquate Interpretation in der

Fremdsprache bzw. in der fremdsprachlichen Fachsprache nicht so geläufig ist wie in ihrer Muttersprache und deshalb mit mehr Aufwand verbunden ist.

Auf der Ebene der Worterkennung werden Zeichen als Wort erkannt. Hinsichtlich dieses Zugriffs im mentalen Lexikon kann durch den Vergleich der Fälle festgestellt werden, dass die drei UT nach ihrem Dafürhalten anfänglich einen Mangel an gespeichertem (Fach-)Vokabular in der Fremdsprache Deutsch aufwiesen, was zu Schwierigkeiten beim Textverstehen führte (A, LTA 1\_4/11, d.; B, LTA 1\_4/8, d.; C, RSP 1\_4, p.). Lutjeharms (2001: 903) argumentiert in diesem Zusammenhang wie folgt:

Wörter in einem passenden Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass beim Zugriff auf eine Wortrepräsentation ein ganzes Netzwerk oder eventuell benachbarte Stellen im Lexikon mitaktiviert werden (das sogenannte „priming“), was die Weiterverarbeitung beschleunigt. [...] Geschwindigkeit und Genauigkeit bei der Worterkennung sind wichtige Kriterien für die Vorhersage individueller Unterschiede bei der Lesefertigkeit.

Was die Geschwindigkeit der Lektüre betrifft, gibt Claudia an, dass sie den zweiten Fachtext (Piepho 2001) langsam las (C, LTA 2\_4/14, d.; C, RSP 2\_3, d.). Weiterhin verweisen Claudia und Bruna darauf, dass durch ihre globale Lektüre viel an Informationen verloren geht, weil dabei jeder Passage lediglich eine Hauptidee entnommen wird, da sehr viel vom Text insgesamt nicht verstanden wird (B, RSP 2\_1/a, p.; C, RSP 2\_1/b, d.; C, RSP 2\_5, d.). Dadurch verliert die Informationsentnahme automatisch an Genauigkeit (vgl. ebd.).

Bei Bruna und Claudia kommt ihrer Meinung nach ein weiterer Faktor dazu, welcher die Lektüre eines Fachtextes der Didaktik beschränkt, nämlich die Tatsache, dass beide UT beim Eintritt in den Masterstudiengang seit mehr als einer Dekade keinen Kontakt mehr zur deutschen Alltagssprache hatten (B, FGB\_6, p.; C, LFI 295-296, d.). Aus diesem Grund können die beiden UT laut ihrem Dafürhalten nicht auf aktualisierte und sichere allgemeinsprachliche Kenntnisse zurückgreifen, was sich besonders im mangelnden Wortschatz und in mangelnden Grammatikkenntnissen bzw. mangelnden Kenntnissen der Syntax niederschlägt (B, FGB\_6, p.; C, LFI 288-303, d.). Laut Claudia wirkt sich die mangelnde Fähigkeit, die (wichtigen) Wörter im fremdsprachigen Text in die Erstsprache zu übersetzen, ferner auch hemmend auf die verstehende Lektüre eines Fachtextes der Didaktik aus (C, VBP 1\_225-239, d.). Ein weiterer Aspekt, der die Lektüre gemäß Alina Claudia und Bruna erschwert, ist die mangelnde Fähigkeit zu unterscheiden, ob eine

Information im Text wichtig ist oder nicht bzw. einzuschätzen, ob man eine Textstelle richtig verstanden/interpretiert hat oder nicht (A, RSP 2\_1/b, d.; B, LTA 2\_4/8, d.; C, RSP 3\_7, p.; C, VBP 2\_107-121, d.). Mögliche Erklärungen dafür können nach Lutjeharms (2001) im Folgenden gefunden werden:

Wenn die Verarbeitung der unteren Ebenen gestört verläuft, verlangen Worterkennung und syntaktische Analyse Aufmerksamkeit, die dann der semantischen Verarbeitung fehlt. Deshalb verlassen sich Lesende der Fremdsprache häufig auf Inferieren oder sie übergehen Textteile, um eine unmittelbare Sinnentnahme zu ermöglichen, die aber nicht unbedingt korrekt ist. Diese kompensatorischen Rate- und Vermeidungsprozesse werden oft automatisch eingesetzt, sie führen also nicht immer zu einem gestörten Leseprozess. Wie sinnvoll sie sind, ist sehr situations- und aufgabenbedingt. Bei Vertrautheit mit dem Textinhalt können sie erfolgreich sein, sie können aber auch zu einer völlig fehlgeleiteten Textdeutung führen. Beim Versuch Kohärenz herzustellen, kann die Fehldeutung eines Wortes oder einer Struktur die weitere Textinterpretation stark beeinträchtigen. Auch fehlendes inhaltliches Wissen kann trotz korrekter Dekodierung zu Fehldeutungen führen, wenn die Lesenden nicht die eigentlichen Adressaten sind, wie das übrigens auch beim Lesen in der Muttersprache vorkommt (905).

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde ja von Studierenden ausgegangen, die zwar über mehr oder weniger solide allgemeinsprachliche Kenntnisse in der Zielsprache verfügten, nicht aber über fachsprachliche Kenntnisse im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass gerade Bruna und Claudia, welche der Ansicht sind, dass sie über mangelnde allgemeinsprachliche Kenntnisse bzw. mangelnde fachsprachliche Kenntnisse verfügen, bei der Lektüre eines Fachtextes häufig unsicher sind und nicht einschätzen können, ob sie eine Textpassage richtig verstanden haben oder nicht.

In diesem Zusammenhang ist ferner erwähnenswert, dass Bruna von einer (kognitiven) Blockade spricht, die sich einstellt, wenn diese UT sich auf ein unbekanntes Wort konzentriert, so dass sie den roten Faden bei der Texterschließung verliert und weitere Wörter nicht mehr wahrnehmen bzw. kognitiv nicht verarbeiten kann (B, VBP 1\_138-152, d.). Auch die Angst vor der Arbeit mit Fachtexten kann blockierend wirken. Dazu äußert sich bspw. Bruna sehr eindrücklich (B, LFI 183-185, d.).

Schließlich wirken sich auch fehlende oder uneffektive Strategien erschwerend auf die Rezeption von Fachtexten aus (vgl. dazu Kapitel 7.2.3, welches sich der Diskussion der Strategien aufgrund ihrer zentralen Bedeutung separat widmet).

Abschließend sollen die von den UT genannten Faktoren zusammenfassend in einem Überblick dargestellt werden:

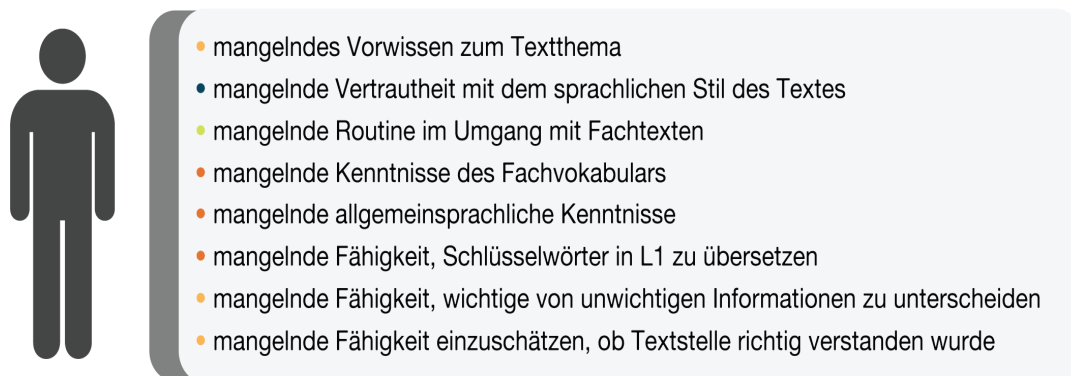


Abb. 8: Von den drei UT genannte leserbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erschweren

Fazit:

Die Analyse und die Auswertung der Einzelfälle und deren Vergleich lassen darauf schließen, dass unter den UT Konsens besteht, dass es gewisse textbezogene Faktoren gibt, die eine Herausforderung bei der Lektüre von Fachtexten im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache darstellen. Dazu gehören z.B. lange und komplexe Sätze, eine hohe Anzahl von unbekanntem (Fach-)Vokabular, Nominalisierungen und Partizipialkonstruktionen, komplizierte Attribute, eine erhöhte Informationsdichte, ein Sprachstil, der von der alltäglichen Wissenschaftssprache geprägt ist sowie die Länge des Textes (vgl. dazu auch Solmecke 1993, Kapitel 2.4.3.2). Diese Faktoren bewirken, dass von Seiten der UT wenig automatische bzw. schnelle Textverarbeitung möglich ist. Aus der Forschung ist bekannt, dass die Kapazität für die Verarbeitung von neuen Informationen beschränkt ist. Nach Lutjeharms können gerade mal sieben Einheiten gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden (vgl. Lutjeharms 2001). Deshalb sahen sich die UT wohl gezwungen, sich dieser inhaltlichen Fremdheit und sprachlichen Komplexität der Fachtexte so zu nähern, dass sie die Texte mehrmals (A, RSP 3\_1, d.; A, RSP 4\_1, d.; A, LTA 2\_4/7, d.; B, LTA 2\_4/14, d.; B, RSP 3\_1, p.; C RSP 2\_3, d.) und konzentriert (A, RSP 3\_1, d.; C, RSP 1\_4, d.) lasen: „Die bewusste Verarbeitung, die für Inhalte und für neue, unerwartete und/oder unlogische Informationen erforderlich ist, verlangt Aufmerksamkeit und Anstrengung“ (Lutjeharms 2001: 902). Dies mag ein

möglicher Grund für die von den UT am Anfang des Studienjahres genannten Gefühle von Angst, Stress und Unsicherheit sein.

Ebenso geht aus dem oben Dargestellten hervor, dass die wahrgenommenen Herausforderungen bei der Arbeit mit Fachtexten sehr adressatenabhängig sind. Leserbezogene Faktoren wie Sprachkenntnisse, inhaltliches Vorwissen, mangelnde Erfahrung im Umgang mit Fachtexten bzw. Angst vor solchen Texten spielen eine ganz unterschiedliche, aber zentrale Rolle bei den drei UT. Alina bspw., die über solide allgemeinsprachliche Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch verfügt, geht ihrer Meinung nach im zweiten Semester optimistisch, selbstsicher und beruhigt an die Lektüre von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik heran (A, RSP 3\_5, d.), während Bruna und Claudia bis zum Ende des zweiten Semesters weitreichende Unsicherheiten wahrnehmen, welche eine effiziente und adäquate Erschließung der Fachtexte sowie das Verfassen einer Zusammenfassung dieser Texte aus ihrer Sicht beeinträchtigen (B, FGB\_6, p.; C, LFI 288-303, d.). Beide, Bruna und Claudia, führen diese Unsicherheiten auf mangelnde allgemeinsprachliche Kenntnisse in der Fremdsprache Deutsch zurück (ebd.). Da Alina aufgrund ihrer Sprachlernbiografie über fast muttersprachliche Kenntnisse in der L2 verfügt (vgl. dazu Pinto 2013), weil sie vom Kindergartenalter an Deutsch als L2 lernte, nennt sie (im Gegensatz zu Bruna und Claudia) folgende Teilaspekte nicht: Mangelnde allgemeinsprachliche Kenntnisse; mangelnde Fähigkeit, Schlüsselwörter in L1 zu übersetzen; mangelnde Fähigkeit, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden; mangelnde Fähigkeit einzuschätzen, ob eine Textstelle richtig verstanden wurde.

Bezüglich der Frage, welche Teilaspekte von Kognitionen stabil geblieben sind, gibt die vorliegende Studie empirische Hinweise darauf, dass die Vorstellungen hinsichtlich textbezogener Faktoren, die die Lektüre eines Fachtextes erschweren, unverändert bleiben. Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass die von den UT genannten textbezogenen Faktoren für Fachtexte konstitutiv und deshalb gleichbleibend sind und somit von den UT als gleichbleibend schwierig wahrgenommen werden.

Die vorliegende Untersuchung liefert ebenso Nachweise dafür, dass sich Veränderungen bezüglich der Kognitionen der Herausforderungen im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik besonders hinsichtlich der leserbezogenen Faktoren erkennen lassen. Bei allen drei UT ist diesbezüglich nämlich feststellbar, dass die

wiederholte intensive Auseinandersetzung mit Fachtexten zu einer gewissen Vertrautheit und Gewohnheit seitens der UT führt, welche mit der Zeit eine einfachere Texterschließung erlaubt (A, RSP 3\_4, d.; B, VBP 2\_255-263, d.; C, VBP 1\_115-122, d.; C, LTA 3\_4/8, d.).

Weiterhin zeigt sich, dass sich das inhaltliche Vorwissen (A, RSP 3\_2, d.; B, LTA 2\_4/7, d.; C, RSP 3\_1, p.) und das Wissen in Bezug auf Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache (z.B. was feste Fügungen betrifft, vgl. B, VBP 1\_177-179, d.) sowie in Bezug auf didaktisches Fachvokabular (A, RSP 3\_5, d.; B, LTA 2\_4/7, d.; B, VBP 1\_109-112, d.; C, RSP 3\_4, p.) im Laufe der Zeit stetig vermehren, so dass sich die Kognitionen bezüglich der Herausforderungen im Umgang mit Fachtexten der Didaktik verändern: die UT sehen sich allmählich in der Lage, diese Fachtexte besser und schneller zu verstehen (A, RSP 3\_5, d.; B, LTA 2\_4/8, d.; B, RSP 3\_5, p.; C, RSP 4\_8, p.). Dazu trägt laut der UT auch die Verwendung von effektiven Strategien maßgeblich bei (zur Diskussion der von den UT verwendeten Strategien vgl. Kapitel 7.2.3).

Was das Verfassen einer Textzusammenfassung betrifft, verändern sich die Kognitionen insofern, als Alina angibt, dass sie keine Probleme mehr damit hat, weil sie die ideale Struktur einer Zusammenfassung und ihre Regeln inzwischen kennt. Sie kann diesbezüglich also auf Vorwissen zurückgreifen. Es kommen bei ihr Gefühle des Stolzes und des Optimismus auf (A, RSP 3\_7, d.; A, RSP 4\_7, d.). Was Bruna und Claudia betrifft, weisen diese UT darauf hin, dass sie sich zur Erstellung einer Textzusammenfassung zwar Schritt für Schritt eine konkrete Vorgehensweise aneigneten, dass diese sich in der Praxis aber noch nicht problemlos umsetzen lässt (B, VBP 1\_21-33, d.; C, LTA 4\_6/9, d.). Aus diesem Grund bleiben neben Gefühlen der Motivation weiterhin Gefühle der Angst bestehen (B, RSP 4\_2, p.; C, LTA 4\_6/9, d.). Das Wissen bezüglich der Regeln und der Struktur einer Zusammenfassung bzw. die Erfahrung beim Verfassen von Zusammenfassungen in deutscher Sprache muss von Bruna und Claudia erst noch erworben werden.

Die vergleichende Analyse legt ferner auch den Schluss nahe, dass sich die Kognitionen bezüglich der wahrgenommenen Gefühle im Umgang mit Fachtexten durch die Aneignung von mehr Wissen und Erfahrung positiv veränderten, denn die anfänglichen Wahrnehmungen der Angst und Unsicherheit bei der Arbeit mit Fachtexten gehen nach und nach in Gefühle der Motivation über (A, RSP 3\_5, d.; A, RSP 4\_8, d.; B, RSP 3\_5,

p.; B, LFI 157-179, d.; C, RSP 4\_8, p.). Erst durch die stetige Kenntniserweiterung und durch weitere Automatisierung inhaltlicher und sprachlicher Art wurde eine effektivere Verarbeitung erreicht und mehr affektive Sicherheit gewonnen. Trotz allem darf m.E. gefolgert werden, dass Alina – vermutlich aufgrund ihrer soliden allgemeinsprachlichen Kenntnisse und ihrer Vorerfahrung bzw. ihres Vorwissens bei der Erschließung bzw. Bearbeitung von wissenschaftlichen Texten – ihre Fachtextkompetenz schneller und müheloser entwickelt als Bruna und Claudia, welche sich bei der Fachtextlektüre mit mehr Herausforderungen konfrontiert sehen.

Weiterhin lernen die UT (Bruna und Claudia in besonderem Maße), sich ihrer affektiven Wahrnehmung besser gewahr zu werden und sie so zu steuern, dass Gefühle der Angst und der Unsicherheit die Arbeit mit Fachtexten nicht mehr so stark beeinträchtigen (A, RSP 3\_5, d.; B, LFI 183-185, d.; C, LFI 458-481, p.).

Überraschend ist in diesem Zusammenhang, welche zentrale Rolle die affektive Dimension im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache spielt. Denn eine negative Einstellung seitens der UT gegenüber solchen Texten (veranschaulicht anhand von Aussagen, welche von Bruna und Claudia stammen, wie: „Ich kann das nicht“; „Das ist zu schwierig für mich“; „Ich verstehe nichts“; vgl. dazu B, RSP 2\_8, p.; B, VBP 1\_138-152; C, LFI 510-517, d.; C, LTA 4\_6/9, d.) wirkt blockierend auf das verstehende Lesen. Wenn hingegen die UT ihre Gefühle der Angst und der Unsicherheit bis zu einem gewissen Grad kontrollieren und steuern können, dann verläuft die Fachtextrezeption laut der drei UT problemloser und effektiver (A, RSP 4\_8, d.; A, LFI 73-78, d.; B, RSP 3\_5, p.; B, VBP 2\_274-275, d.; B, LFI 183-185, d.; C, VBP 1\_342-344, d.; C, LFI 458-481, p.). Diese affektive Dimension darf m.E. bei der Diskussion der leserbezogenen Faktoren nicht unterschätzt werden, denn gewisse Gefühle gegenüber Fachtexten können sich offensichtlich ebenso förderlich wie hemmend auf die Fachtextrezeption auswirken, so dass die Regulierung der eigenen Gefühle zu einem zentralen Faktor für eine effektivere Erschließung von fremdsprachigen Fachtexten wird.

Diese Ausführungen leiten zur Darstellung der Faktoren über, welche das (Fach-) Textverstehen aus der Sicht der UT erleichtern. Denn bei den Verbalisierungen seitens der UT bezüglich der Herausforderungen, welche sich ihnen bei der Arbeit mit Fachtexten der Didaktik zeigten, wurden auch Faktoren identifiziert, die aus der Sicht der UT dazu

beitragen, dass ein Fachtext einfacher zu verstehen ist. Diese Faktoren werden nun näher beleuchtet. Dabei wird ebenfalls zwischen textbezogenen- bzw. leserbezogenen Faktoren unterschieden.

## **7.2.2 Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern**

Die Überschrift dieses Kapitels mag etwas überraschend klingen – und dies zu Recht. Betrachtet man nämlich die Forschungsfragen in Kapitel 5.1, würde man nicht unbedingt den Schluss ziehen, dass auch die Faktoren interessieren, die das Textverstehen erleichtern. Es handelt sich dabei aber um ein weiteres, nicht vorausgesehenes Ergebnis der vorliegenden Untersuchung und auf dieses soll deshalb nachfolgend das Augenmerk gerichtet werden. Es wird auch hier zwischen textbezogenen und leserbezogenen Faktoren unterschieden.

### **7.2.2.1 Textbezogene Faktoren**

Was die textbezogenen Faktoren betrifft, nannten die drei UT, dass die Gliederung eines (Fach-) Textes von zentraler Bedeutung ist, weil anhand von einer dem Text vorangestellten Inhaltsübersicht oder anhand von Zwischenüberschriften im Textverlauf Themenschwerpunkte sichtbar werden und die Übersichtlichkeit des Textes gefördert wird (A, LTA 1\_4/9, d.; A, LTA 3\_4/8, d.; B, 1\_21-33, d.; C, VBP 1\_133-140, d.; C, VBP 2\_28-31, p.). Dies ist laut der UT nicht nur hilfreich beim Textverstehen, weil diese Überschriften vorwegnehmen, was in den einzelnen Abschnitten weiter ausgeführt wird, sondern auch beim Verfassen einer Textzusammenfassung (B, 1\_21-33, d.; B, VBP 2\_38-53, d.; B, VBP 2\_233-239, p.; B, LFI 142-160, p.; C, VBP 1\_294-302, d.; C, VBP 2\_64-75, p.; C, LFI 270-276, d.). Bei Letzterer können diese Zwischenüberschriften laut Claudia dazu benutzt werden, um in eigenen Worten zu formulieren, worum es dabei im Einzelnen bei jedem Themenschwerpunkt geht (C, VBP 1\_294-302, d.; C, VBP 2\_64-75, p.).

Weiterhin betonen die drei UT, dass vorhandene Schemata und Bilder bzw. Grafiken und Tabellen die verstehende Lektüre eines (Fach-)Textes unterstützen (A, RSP 1\_4, d.; A, LTA 2\_4/7, d.; B, RSP 1\_4, d.; B, LTA 2\_4, 4/14, d.; C, LTA 2\_4/14, d.; C, RSP 2\_3, d.). Claudia verweist auch auf die Bedeutung von Kursivschrift in Fachtexten. Laut dieser UT tragen nämlich kursiv gedruckte Wörter/Textteile insofern zum Verstehen bei, als diese



häufig der Hervorhebung von Schlüsselbegriffen und Schlüsselaussagen im Text dienen und dadurch die Aufmerksamkeit der TextrezipientInnen auf wichtige Textstellen lenken (C, VBP 2\_293-304, p.).

Schließlich wird von den UT auch erwähnt, dass Fachtexte, welche tendenziell eher an der Alltagssprache als an der Wissenschafts- bzw. Fachsprache orientiert sind, einfacher zu verstehen sind. Dies ist z.B. laut der Alina und Bruna beim Text von Schramm (2010) sowie von Meyer (2010) der Fall (A, LTA 3\_4/7, d.; B, VBP 1\_103-105, d.; B, LTA 3\_4/1, p.; B, VBP 1\_98-125, p.). Auch längere Textabschnitte, die im Wechsel mit kürzeren Abschnitten erscheinen, tragen laut Claudia zu einem einfacheren Verständnis bei (C, VBP 2\_27-31, d.). Insgesamt wird auch die Praxisorientiertheit eines Fachtextes als Faktor identifiziert, welcher für das Textverstehen unterstützend wirkt. Damit ist gemeint, dass im Text gemachte Aussagen mit Hilfe von praktischen Beispielen illustriert werden – z.B. so, wie es im Text von Meyer (2010) zum Thema Unterrichtseinstieg der Fall ist (B, RSP 3\_2, p.; C, LFI 393-397, d.).



- Gliederung eines (Fach)-Textes
- Schemata, Bilder, Grafiken, Tabellen
- Hervorhebungen von Textstellen
- Orientierung an der Alltagssprache
- Wechsel von längeren und kürzeren Abschnitten
- Wechsel von längeren und kürzeren Sätzen
- Praxisorientiertheit eines Fachtextes

Abb. 9: Von den drei UT genannte textbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern

### 7.2.2.2 Leserbezogene Faktoren

Hinsichtlich der leserbezogenen Faktoren, die laut der UT zu einer einfacheren Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache beitragen, ist zunächst eine gewisse Routine im Umgang mit Fachtexten zu nennen (A, RSP 3\_5, d.; A, RSP 4\_5, d.; B, LTA 4\_4/1, d.; B, LFI 386-390, p.; C, VBP 1\_115-122, d.).

Was weiterhin zu einer sicheren und effektiveren Texterschließung beiträgt, ist das Vorhandensein von inhaltlich-thematischem Vorwissen, denn wenn einem der fachspezifische Inhalt eines zu lesenden Textes bereits bekannt ist, versteht man den Text bzw. die wichtigsten Aussagen laut der drei UT gleich besser (A, RSP 3\_2, d.; B, RSP 4\_2, p.; C, LTA, 3\_4/8, d.).

Auch was Kenntnisse von Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache (z.B. spezifische feste Fügungen; Formen des Passivs; typische Abkürzungen) und ihrer jeweiligen Entsprechung in der Erstsprache angeht, weisen die UT darauf hin, dass diese das Textverstehen erleichtern (A, RSP 3\_4, d.; A, RSP 3\_5, d.; A, RSP 4\_4, d.; A, RSP 4\_5, d.; A, RSP 4\_8, d.; B, LTA 2\_4/, d.; B, LTA, 4/8, d.; B, VBP 1\_109-112, d.; B, LTA 4\_4/1, d.; C, VBP 1\_115-122, d.; C, RSP 3\_2, p.). Dies hat wohl damit zu tun, dass solche bekannte Elemente und deren Funktion im Text als Verstehensinseln fungieren, von denen aus weitere Erschließungsprozesse ausgehen können. Natürlich sind weiterhin auch Kenntnisse des didaktischen Fachvokabulars (B, LTA 2\_4/7, d.; B, VBP 1\_109-112, d.; C, RSP 3\_2, p.), Kenntnisse bezüglich der Textsorte und ihrer spezifischen Merkmalen (B, LTA 4\_4/1, d.) sowie Kenntnisse bezüglich der zum Fachtext gestellten Aufgabentypologie (A, RSP 4\_6, d.) bei der Erschließung eines Fachtextes der Didaktik Deutsch als Fremdsprache hilfreich. Schließlich wird auch erwähnt, dass ein affektives Rüstzeug, welches eine Regulierung der Gefühle im Umgang mit Fachtexten ermöglicht und demzufolge eine effektivere Erschließung des Textes erlaubt, von zentraler Bedeutung ist (B, RSP 3\_5, p.; VBP 2\_274-275, d.; C, VBP 1\_342-344, d.; C, RSP 3\_5, p.; C, RSP 4\_8, p.).

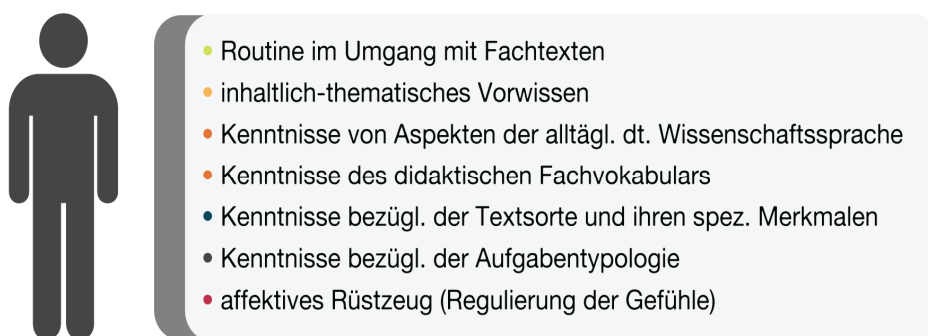


Abb. 10: Von den drei UT genannte leserbezogene Faktoren, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern

Fazit:

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die vorliegende Untersuchung Nachweise dafür liefert, dass es aus der Sicht der UT zahlreiche textbezogene Faktoren gibt, welche das Lesen und Verstehen eines auf Deutsch verfassten Fachtextes im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache erleichtern. Dazu gehört ganz besonders die Gliederung des Fachtextes anhand von vorstrukturierenden Inhaltsübersichten bzw. anhand von Zwischenüberschriften. Auffällig ist, dass Alina sich von Anfang an sehr stark auf die Gliederung eines Fachtextes zu dessen Erschließung stützt. Denn ihrer Meinung nach ist eine klare Strukturierung/Gliederung eines Textes, also die Organisation von Ideen in verschiedenen Abschnitten, fundamental wichtig für das Verstehen von Texten. Bruna und Claudia erkennen die Bedeutung dieser Lesetechnik erst im Laufe der Zeit (vgl. dazu auch Kapitel 7.2.3 zum Gebrauch der Strategien).

Weiterhin dienen laut der UT auch Schemata und Bilder bzw. Grafiken und Tabellen dem besseren Verständnis eines Fachtextes. Ferner tragen kursiv gedruckte Textstellen gleichfalls zur einfacheren Identifizierung von Schlüsselbegriffen bei. Lutjeharms (2001) weist in diesem Zusammenhang auf Folgendes hin:

Bei guter Sprachbeherrschung verlaufen die Worterkennung und die syntaktische Analyse meist automatisch. Diese unteren, formbedingten Verarbeitungsebenen werden als Dekodierung bezeichnet. Die semantische Verarbeitung, das eigentliche Textverständnis, entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierprozesse mit inhaltlichem Vorwissen und erfordert Aufmerksamkeit. Dieses Vorwissen, oft Schemakennntnisse genannt, unterstützt das Antizipieren und Einordnen der Informationen. [...] Neue Informationen können nur aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe aktiviert worden sind, an die sie anknüpfbar sind oder über die sie eingeordnet werden können. Eine Überschrift, ein passendes Bild oder eine vorangestellte Zusammenfassung sind wichtige Hilfen, weil sie eine Erwartungshaltung auslösen, die den Einsatz der Dekodierprozesse unterstützt (903-904).

Dies mag erklären, weshalb für die UT die Gliederung des Textes bzw. darin enthaltene Schemata und andere visuelle Hilfen so wichtig sind, weil sie auf die RezipientInnen wie Verstehensinseln im Meer des Textes wirken. Die Informationen werden dem Leser etwa anhand von Zwischenüberschriften im Text sozusagen häppchenweise und übersichtlich angeordnet dargereicht und somit kann der Dekodierprozess einfacher ablaufen. Insgesamt darf m.E. gefolgert werden, dass der Dekodierprozess grundsätzlich auch deswegen weniger beschwerlich für Alina war, weil sie über gute Sprachkenntnisse verfügt. Dies ist jedoch für Bruna und Claudia nach ihren eigenen Aussagen nicht der Fall, was die Dekodierung automatisch belastet.

Die UT sind darüber hinaus auch der Meinung, dass Fachtexte, welche tendenziell eher an der Alltagssprache als an der Wissenschafts- bzw. Fachsprache orientiert sind, verständlicher sind. Ein Text wird auch dadurch anschaulicher und dementsprechend einfacher zu verstehen, wenn praktische Beispiele angeführt werden, um theoretische Annahmen in die Praxis überzuführen.

Die vergleichende Analyse zeigt ferner auch auf, dass die UT leserbezogene Faktoren identifizierten, welche das Lesen und Verstehen eines auf Deutsch verfassten Fachtextes im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache vereinfachen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass eine gewisse Routine im Umgang mit Fachtexten sowie das Vorhandensein von inhaltlich-thematischem Vorwissen das Fachtextverstehen leichter machen. Auch was Kenntnisse von Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache sowie des didaktischen Fachvokabulars angeht, weisen die UT darauf hin, dass diese das Textverstehen erleichtern. Überdies trägt die Vertrautheit mit der Textsorte und ihren spezifischen Merkmalen sowie mit der zum Fachtext gestellten Aufgabentypologie zu einer effektiveren Erschließung eines Fachtextes bei. Schließlich wird auch auf die Bedeutung der Fähigkeit hingewiesen, die eigenen Gefühle beim Bearbeiten eines Fachtextes zu regulieren.

Bringt man die aus der vorliegenden Untersuchung empirisch gewonnenen Ergebnisse mit bekannten Textverständlichkeitsmodellen aus den 1970er und 1980er Jahren in Zusammenhang, wie etwa das Hamburger Verständlichkeitsmodell (1971) und Groebens Verständlichkeitsmodell (1982), ist festzustellen, dass bei diesen Modellen jeweils vier Merkmalsdimensionen unterschieden werden, welche zu einer besseren Verständlichkeit eines Textes beitragen. Es sind diese: i) sprachliche Einfachheit; ii) semantische Kürze/Redundanz; iii) kognitive Gliederung/Ordnung und iv) stimulierender kognitiver Konflikt (Groeben 1982: 206). Diese Dimensionen wurden von den UT der vorliegenden Untersuchung ebenfalls genannt – ohne dass dabei jedoch eine einheitliche Hierarchisierung bzw. Gewichtung derselben vorgenommen wurde (vgl. dazu obige Ausführungen). Deshalb darf gefolgert werden, dass die von den UT genannten textseitigen Faktoren grundsätzlich mit den vier Dimensionen der oben erwähnten Modelle zur Verständlichkeitsforschung übereinstimmen. Was die vorliegende Untersuchung in diesem Zusammenhang jedoch aufzeigt, ist die Tatsache, dass die UT auch von leserseitigen Faktoren ausgehen, die das (Fach-)Textverstehen erleichtern. Und genau dieser Einbezug der Perspektive des Rezipienten/der Rezipientin wird in den

Verständlichkeitsmodellen vernachlässigt, was m.E. zu kurz gegriffen ist. Heringer (1984), einer der Hauptvertreter der linguistischen Verständlichkeitsforschung, erkannte diese Grenze der oben genannten Modelle und schlug vor, dass sich linguistische Verständlichkeitsmodelle an Kommunikationstheorien orientieren sollten (ebd.). Nach Heringer geht es folglich um die Analyse des Zusammenspiels folgender vier Komponenten:

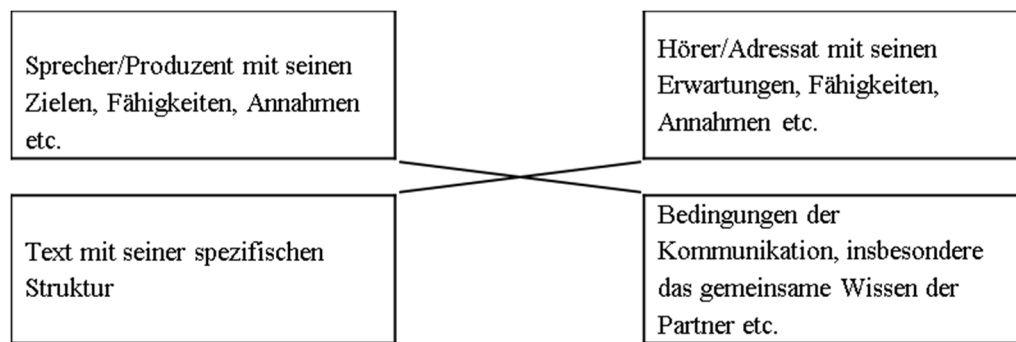


Abb. 11: Komponenten der Textverständlichkeit nach Heringer (1984: 64)

Gemäß Heringer müssen deshalb für die Analyse und Erforschung der Textverständlichkeit alle vier Komponenten herangezogen werden (ebd.).

Aus dem eben Dargestellten kann gefolgert werden, dass die weiterführende Diskussion der Faktoren, die dazu beitragen, dass ein Text für bestimmte RezipientInnen einfacher bzw. schwieriger zu verstehen ist, in dem von Heringer (1984) geschaffenen Rahmen stattfinden sollte, weil diese ganzheitlichere Sicht – wie die aus den in der vorliegenden Untersuchung gewonnenen empirischen Hinweise bestätigen – überzeugend und sinnvoll ist. Diese weitere Diskussion würde jedoch den Rahmen und die Zielstellungen der vorliegenden Studie sprengen, da der darin ausgerichtete Analysefokus auf den Vorstellungen und Wahrnehmungen der UT bezüglich der Fachtextkompetenz liegt. Es sei deshalb an dieser Stelle lediglich auf die Relevanz der Forschungslinie, welche sich mit der empirischen Erforschung von an Kommunikationstheorien orientierten Textverständlichkeitsmodellen auseinandersetzt, aufmerksam gemacht.

### 7.2.3 Gebrauch von Lesetechniken und Strategien

Parallel zu Kapitel 7.2.2, in welchem Faktoren beschrieben wurden, die das Textverstehen erleichtern, geht wohl auch die Bezeichnung des Kapitels zu Lerntechniken und Strategien nicht direkt aus den Forschungsfragen hervor. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass z.T. die adäquate Anwendung von Lerntechniken und Strategien eine der von den UT wahrgenommenen Herausforderungen im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache darstellte. Darüber hinaus fiel bei der Analyse der erhobenen Daten auf, wie viel Gewicht die UT dem Bereich der Lesetechniken und Strategien für die Erschließung von Fachtexten der Didaktik insgesamt beimaßen. Aus diesem Grund soll diesem Teilthema nun ein separates Kapitel gewidmet werden. Es lassen sich dazu folgende Fragen formulieren: Welche Lerntechniken/Strategien erweisen sich laut der UT im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache als effektiv bzw. unverzichtbar und welche nicht? Welche Lerntechniken/Strategien kommen im Laufe der Zeit bei der Auseinandersetzung mit Fachtexten bei den einzelnen UT dazu? Nachfolgend sei die Aufmerksamkeit auf die Beantwortung dieser Fragen gerichtet.

Was den Gebrauch von Lesetechniken und Strategien am Anfang des Studienjahres betrifft, kann festgestellt werden, dass die drei UT nach eigenen Angaben unterschiedlich an die Lektüre der ersten beiden Fachtexte (Nodari 1996 und Piepho 2001) herangingen. Alina bspw. gibt an, dass sie die Texte mehrmals las (A, RSP 1\_4, d.). Dabei diene ihren Ausführungen nach die erste, diagonale Lektüre zum globalen Verständnis des jeweiligen Textes (ebd.). Unbekannte Wörter wurden laut Alina zunächst ignoriert und erst in darauffolgenden Lesezyklen bearbeitet (A, RSP 2\_7, d.). Kursiv gedruckte Wörter und Wörter, die in anderen Sprachen ähnlich geschrieben werden, habe Alina beachtet (A, RSP 1\_4, d.). Die Gliederung der Texte wurde laut dieser UT identifiziert und thematische Schwerpunkte im Text erfasst, indem Schlüsselwörter bzw. zentrale Informationen (mit verschiedenen Farben) unterstrichen wurden (A, LTA 2\_4714, d.). Am Rand habe Alina Notizen angebracht (A, RSP 1\_4, d.). Falls visuelle Elemente wie Übersichten und Grafiken im Text vorhanden waren, wurden diese laut der UT ebenfalls berücksichtigt (ebd.). Die wichtigsten Informationen wurden auf diese Weise aus dem Text herausgefiltert. Auch die soziale Ebene war Alina zufolge wichtig. Diese Ebene kam

insofern zum Tragen, als Alina sich nach den individuell durchgeführten Lekturedurchgängen mit KommilitonInnen über den Text(-Inhalt) austauschte (ebd.). Insgesamt betrachtete Alina die Fachtexte ihrer Meinung nach so, als ob es sich dabei um ganz normale Alltagstexte handelte (A, LFI 75-76, d.)

Strategien, die bei der Bearbeitung von weiteren Fachtexten der Didaktik im Laufe des Studienjahres dazukamen, sind bei Alina folgende: Die Aktivierung des kontinuierlich erworbenen inhaltlichen und fachsprachenspezifischen Vorwissens bei der Erschließung weiterer Fachtexte (A, RSP 3\_2, d.); die Verwendung des Vorwissens bezüglich der Aufgabentypologie, die die Lektüre der Fachtexte begleitete (A, RSP 3\_4, d.); das Antizipieren von zu erwartenden Folgeaufgaben und der Ergreifung entsprechender Maßnahmen bereits während der Textarbeit (A, RSP 4\_2, d.); die Verwendung von grammatischen Kenntnissen zur Identifizierung spezifischer Merkmale der alltäglichen Wissenschaftssprache (z.B. die Formen des Passivs) (A, VBP 2\_91-98, d.).

Was Bruna und Claudia betrifft, ist zu sagen, dass diese UT mit gewissen Strategien an den ersten Fachtext herangingen, die sich aus ihrer Sicht im Nachhinein als wenig nützlich erwiesen. Dies zeigte sich etwa darin, dass Bruna und Claudia versuchten, den Text von Nodari (1996) detailliert zu verstehen und dazu Wort für Wort und Zeile für Zeile übersetzten (B, LFI 43-57, d.; C, RSP 3\_1, p.). Dieses Bestreben, alles verstehen zu wollen und sich auf kleine Informationseinheiten zu konzentrieren, bringt Bruna damit in Zusammenhang, dass für sie alles neu und deshalb fremd war (B, LFI 43-57, d.): Westhoff (1987) äußert sich diesbezüglich folgendermaßen: „Wenn der Unterschied zwischen dem, was man schon weiß und dem, was man noch wissen will, groß ist, braucht man für jede sinnvolle Einheit relativ viele visuelle Informationen“ (77). Dies hat zur Folge, dass das Lesen intensiver, langsamer und deshalb weniger effizient wird, weil – aufgrund der mangelnden Vorkenntnisse – das detailgenaue Lesen die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses schnell überlastet und der Fixationsumfang dabei klein ist. Ein solcher Lesevorgang ist beschwerlich und wenig rentabel. Nach Westhoffs Dafürhalten wird ein Text dahingegen durch folgende Reihenfolge effektiver und leichter erschlossen: „von ‚grob‘ nach ‚fein‘, von global nach detailliert“ (1987: 81). Ganz dieser von Westhoff empfohlenen Vorgehensweise entsprechend, schlug Alina bspw. nur diejenigen Wörter im Text nach, die sie aus ihrer Sicht als unverzichtbar erachtete (A, LTA 3\_4/8, d.; A, RSP 4\_1, d.).

Selbstverständlich benutzten Bruna und Claudia auch Lesetechniken und Strategien, welche sie zur Erschließung der auf Deutsch verfassten Fachtexte als geeignet bewerteten. Was Bruna angeht, berichtet sie über den Rückgriff auf folgende Lesetechniken zur Erschließung der beiden ersten Fachtexte: Die Beachtung der Zwischentitel zur Identifizierung von Paragraphen und deren Themenschwerpunkten; die Beachtung von Bildern, Schemata zur Erschließung des Textinhalts; die Erschließung einzelner Wörter aus dem Textzusammenhang; die Beachtung von Wörtern, die in verschiedenen Sprachen ähnlich sind; die Identifizierung von wichtigen Sätzen; das Anfertigen von Notizen am Rand des Textes sowie die Benutzung eines Online-Wortübersetzungsprogramms (B, RSP 1\_4, d.). Bei Bruna fällt auf, dass sie bereits ab der Lektüre des zweiten Fachtextes (Piepho 2001) eigener Angaben zufolge auf Begriffe und Fachvokabular zurückgriff, welche sie bei der Lektüre von Nodaris Text zum autonomen Lernen erwarb (B, LTA 2\_4/7, d.). Weiterhin erstellte sie Zusammenfassungen von Textpassagen in der Erstsprache, um sich die Textinhalte deutlicher vor Augen zu führen (B, LTA 2\_4/14, d.). Interessant ist ferner, dass Bruna bereits schon bei der Lektüre des zweiten Fachtextes angab, den Text zunächst global gelesen zu haben (B, RSP 2\_7, p.).

Insgesamt ist zu Bruna zu sagen, dass sich diese UT hinsichtlich des Gebrauchs von Strategien insofern entwickelte, als sie sehr bald einsah, dass eine erste globale Lektüre des Textes ein effektiveres Verfahren darstellt, als eine erste detaillierte Lektüre (B, LTA 4\_4/2, p.). Darüber hinaus erwarb Bruna ihrer Meinung nach auch ein gewisses Fachvokabular sowie fachdidaktisches und wissenschaftssprachliches Wissen, auf welches sie sich bei der Lektüre weiterer Fachtexte stützen konnte (B, VBP 1\_109-112, d.). Auch die Beachtung der Gliederung eines Fachtextes erwies sich nach Brunas Dafürhalten als gewinnbringend (B, RSP 4\_2, p.; B, VBP 2\_233-239, p.). Beachtenswert ist auch, dass Bruna der Meinung ist, dass sie im Laufe der Zeit gelernt hat, ihre Gefühle insofern zu steuern, als diese nicht mehr ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten überdecken (B, LFI 164-165, p.). Dies ist wohl eine der wichtigsten Entwicklungen, die Bruna im Bereich der Lesetechniken erreicht hat.

Was den Strategiegebrauch von Claudia betrifft, ist anzumerken, dass auch diese UT bereits nach der Bearbeitung des zweiten Fachtextes (Piepho 2001) darüber berichtet, dass sie den Text während des ersten Lekturedurchgangs global las (C, RSP 2\_3, d.). Des Weiteren gibt Claudia an, dass sie Schlüsselwörter notierte, Notizen am Rand des Textes



anfertigte, den Text langsam las, sich auf bereits bekannte Wörter konzentrierte, Tabellen, Übersichten und Schemata im Text beachtete und ein eigenes Glossar erstellte (C, LTA 2\_4/14, d.; C, RSP 2\_3, d.). Darüber hinaus wies Claudia darauf hin, dass sie versuchte, sich an einem ruhigen Ort aufzuhalten, um sich besser und länger konzentrieren zu können (C, RSP 1\_4, d.). Als Lernzuwachs hinsichtlich des Gebrauchs von Lesetechniken bzw. Strategien ist bezüglich Claudia festzustellen, dass auch sie sich – wie sie selber erklärt – auf das Schritt für Schritt angeeignete inhaltliche und wissenschaftssprachliche Vorwissen bei der Lektüre weiterer Fachtexte stützte (C, LFI 270-276, d.). Außerdem stellte sie fest, dass sie mit der Zeit begann, auf kursiv gedruckte Begriffe im Text achtsam zu werden (C, VBP 1\_180-186, d.; C, VBP 2\_293-304, p.) und sich weniger stark auf das ihr unbekannte Vokabular in einem Text zu konzentrieren (C, RSP 3\_1, p.). Claudia erwarb im Laufe der Zeit eine für sie neue und hilfreiche Lesetechnik, die laut ihren Angaben darin besteht, auf die Vorstrukturierung bzw. auf die Gliederung eines Fachtextes zu achten (C, VBP 2\_27-31, d.; C, VBP 2\_28-31, p.). Auch Claudia lernte, die Nervosität und den wahrgenommenen Stress soweit einzudämmen, dass sie sich ihrer Meinung nach besser auf die Bearbeitung von Fachtexten konzentrieren konnte (C, LFI 458-481, p.).

Fazit:

Die Analyse und die Auswertung der Einzelfälle und deren Vergleich lassen den Schluss zu, dass es bestimmte Lesetechniken und Strategien gibt, die sich aus der Wahrnehmung aller drei UT bei der Bearbeitung von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache als besonders relevant und nützlich erweisen. Aus diesem Grund liegt es nahe, dieses Bündel von Lesetechniken und Strategien in einer systematisierten Form wie folgt aufzuzeigen:

- Annäherung an einen Fachtext anhand der Beachtung der Gliederung des Textes (z.B. vorstrukturierendes Inhaltsverzeichnis; Überschrift; Zwischenüberschriften);
- Aktivierung des thematischen und des textsortenspezifischen Vorwissens;
- Durchführung einer globalen Lektüre;
- Beachtung von kursiv gedruckten Textstellen bzw. Identifizierung von Schlüsselinformationen;
- Beachtung von Wörtern, die in anderen Sprachen ähnlich geschrieben werden;
- Beachtung visueller Elemente im Text (Übersichten, Tabellen o.Ä.);
- Identifizierung von bereits bekannten Begriffen (didaktisches Fachvokabular) bzw.

- von sprachlichen Strukturen (typische Aspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache);
- Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext;
  - Anfertigung von Notizen am Rand des Textes;
  - Nachschlagen von Wörtern, die als unabdingbar betrachtet werden;
  - Durchführung von mehreren Lekturedurchgängen, dabei stetige Beachtung weiterer Details im Text;
  - Regulierung der Gefühle, um kognitive Blockaden zu vermeiden.

Die hier – auf empirischen Daten basierende – vorgenommene Systematisierung zentraler Lesetechniken weist bedeutende Parallelen zu den von Rosebrock/Nix (2014) vorgeschlagenen Lesetechniken auf (vgl. dazu Kapitel 2.4.2.1.2.1.1 der vorliegenden Arbeit). Die Ergebnisse der Analyse und des Vergleichs der Einzelfälle scheinen demnach die Konzipierung der Lesetechniken innerhalb des Modells zur Leseförderung von Rosebrock/Nix (2014) empirisch zu bestätigen. Was bei diesem Modell jedoch auffällt, ist die Tatsache, dass von der Regulierung der eigenen Gefühle bezüglich des Umgangs mit einem Text als metakognitive Lesetechnik nicht die Rede ist. M.E. ist diese Lesetechnik jedoch für jedwede Textrezeption von großer Bedeutung: Sei es bei der Lektüre eines Textes in der Erstsprache oder sei es – wie es im vorliegenden Kontext der Fall ist – bei der Lektüre eines Fachtextes in der Fremdsprache. Denn wenn ein Rezipient/eine Rezipientin weder über ausreichendes inhaltliches Vorwissen noch über ausreichendes wissenschafts- bzw. fachsprachliches Wissen verfügt, können die dadurch hervorgerufenen Gefühle des Überfordertseins bzw. Gefühle, die im Rahmen einer Blockade (z.B. Panik) entstehen, den reibungslosen und effektiven Texterschließungsvorgang noch stärker beeinträchtigen.

Was die in diesem Kapitel bisher vorgenommene Darlegung der Faktoren, die das Lesen erschweren bzw. vereinfachen sowie der Lesetechniken und Strategien, welche die UT bei der Arbeit mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache wahrnehmen, betrifft, soll abschließend darauf eingegangen werden, welche Teilkompetenzen die UT explizit nennen.

Es geht dabei also um die Frage nach den notwendigen Teilkompetenzen zur Erschließung eines Fachtextes aus der Sicht der UT. Durch die Beantwortung dieser Frage soll ein Rückbezug zum Raster mit den erforderlichen Teilkompetenzen geschaffen werden (vgl. dazu den Überblick über die zu erreichenden rezeptiven (Fach-)

Text(teil)kompetenzen im Anhang 1 und im Kapitel 5.3.1.3 der vorliegenden Arbeit). Damit lässt sich überprüfen, inwiefern die von den UT genannten Teilkompetenzen zur Rezeption eines auf Deutsch verfassten Fachtextes der Didaktik Deutsch als Fremdsprache mit den im Raster vorgesehenen Teilkompetenzen übereinstimmen und inwiefern nicht.

Hinsichtlich der allgemeinen Kompetenzen wird durch die vergleichende Analyse der Einzelfälle ersichtlich, dass die drei UT zunächst auf die Relevanz des deklarativen Wissens (sprich: des fachdidaktischen und wissenschaftssprachlichen Wissens) bei der Erschließung von Fachtexten hinweisen (A, RSP 3\_2, d.; B, RSP 4\_2, p.; C, LTA, 3\_4/8, d.). Was ferner das prozedurale Wissen betrifft, wird der Anwendung von Lesetechniken und Strategien eine wichtige Bedeutung beigemessen (vgl. dazu die oben dargestellten Ausführungen). Überraschend ist in diesem Zusammenhang, wie bereits erwähnt, dass die Regulierung der Gefühle zur Vermeidung von kognitiven Blockaden einen wichtigen Stellenwert erhält (B, LFI 164-165, p.; C, LFI 458-481, p.). Dieser Aspekt lässt sich mit der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz insofern in Beziehung bringen, als sich die UT der Bedeutung der eigenen Einstellungen und Überzeugungen bezüglich ihrer Fähigkeit Fachtexte der Didaktik zu erschließen, (besser) bewusst wurden. Von besonderer Relevanz ist dabei die von den UT formulierte Feststellung, dass es sich auf solche Einstellungen und Überzeugungen positiv einwirken lässt, was deutlich zu einer einfacheren Texterschließung beiträgt (A, RSP 4\_8, d.; A, LFI 73-78, d.; B, RSP 3\_5, p.; B, VBP 2\_274-275, d.; B, LFI 183-185, d.; C, VBP 1\_342-344, d.; C, LFI 458-481, p.). Grundsätzlich wurden alle im Raster aufgelisteten Lesetechniken und Strategien von den UT genannt. Deshalb werden sie im Einzelnen hier nicht mehr erläutert. Nennenswert ist in diesem Zusammenhang jedoch die besondere Relevanz, welcher der Fähigkeit, die Gliederung eines Textes zu erkennen und sich daran bei der Erschließung des Textinhaltes zu orientieren, zugeschrieben wird (A, LTA 1\_4/9, d.; A, LTA 3\_4/8, d.; B, 1\_21-33, d.; B, RSP 4\_2, p.; B, VBP 2\_233-239, p.; C, VBP 1\_133-140, d.; C, VBP 2\_28-31, p.). Auch die Lesetechnik, sich zuerst auf Bekanntes zu konzentrieren und erst im Anschluss daran schwer zu verstehende Textpassagen zu bearbeiten, wird von den UT hervorgehoben (A, RSP 2\_7, d.; B, RSP 3\_5, p.; C, RSP 3\_1, p.). Und nicht zuletzt wird auf die Wichtigkeit der Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als FachtextrezipientIn hingewiesen (B, RSP 3\_5, p.; C, VBP 1\_348-375, d.; C, RSP 3\_7, p.). Interessant ist die von Alina genannte (und im Raster bislang nicht vorgesehene)

Lesetechnik, Folgeaufgaben zur Lektüre des Fachtextes zu antizipieren und dementsprechend bei den einzelnen Lekturedurchgängen bereits spezifische Textstellen zu markieren (A, RSP 3\_4, d.). Die Benutzung dieser Lesetechnik kann wohl darauf zurückgeführt werden, dass Alina bereits Erfahrung im Umgang mit wissenschaftlichen Texten aufweist.

Bezüglich der kommunikativen Sprachkompetenzen fällt auf, dass die UT Kenntnisse von Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache (z.B. spezifische feste Fügungen; Formen des Passivs; typische Abkürzungen) und ihrer jeweiligen Entsprechung in der Erstsprache für die Erschließung von Fachtexten der Didaktik als wichtig erachten (A, RSP 3\_4, d.; A, RSP 3\_5, d.; A, RSP 4\_4, d.; A, RSP 4\_5, d.; A, RSP 4\_8, d.; B, LTA 2\_4/, d.; B, LTA, 4/8, d.; B, VBP 1\_109-112, d.; B, LTA 4\_4/1, d.; C, VBP 1\_115-122, d.; C, RSP 3\_2, p.). Auch Kenntnisse des didaktischen Fachvokabulars stellen laut der UT eine wichtige Teilkompetenz dar (A, RSP 3\_5, d.; B, LTA 2\_4/7, d.; B, VBP 1\_109-112, d.; C, RSP 3\_4, p.). Darüber hinaus stellt die Aneignung bzw. Erweiterung von explizitem textgrammatischem Wissen eine für das Verstehen von Fachtexten als relevant erachtete Teilkompetenz dar (A, VBP 2\_140-149, d.).

Ansonsten ist bemerkenswert, dass die UT grundsätzlich kaum auf weitere kommunikative Sprachkompetenzen eingehen, die aus ihrer Sicht für die Erschließung von Fachtexten als wichtig zu erachten wären. Dies kann vermutlich damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die UT in den Seminaren zwar mit solchen Teilkompetenzen, wie sie im Raster vorgesehen sind, anhand von konkreten Übungen und Aufgaben konfrontiert wurden, dass sie diese aber nicht in ihrer spezifischen Terminologie assimiliert bzw. abrufbereit gespeichert haben.

Als eine der bedeutendsten von Bruna und Claudia genannten erforderlichen Teilkompetenzen dürfen wohl aktualisierte allgemeinsprachliche Kenntnisse der Zielsprache gelten. Denn Bruna und Claudia betrachten diese als notwendige Voraussetzung für das Verstehen von Fachtexten der Didaktik (B, FGB\_6, p.; C, LFI 288-303, d.). Folgender verallgemeinernder Schluss ist deshalb naheliegend: Je geringer bzw. je weniger aktualisiert die allgemeinsprachlichen Kenntnisse der Fremdsprache sind, desto schwieriger erweist sich die (detailliertere) Erschließung eines in dieser

Fremdsprache verfassten Fachtextes. Folgende Übersicht soll die von den UT genannten leserseitigen Faktoren, welche die Lektüre von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache beeinflussen, veranschaulichen. Dabei wurde versucht, die von den UT genannten Faktoren, welche die Lektüre positiv bzw. negativ beeinflussen, in Kategorien einzuteilen. Es sind diese: (Fach-)Sprache; Selbsterkenntnis/Einstellungen; Strategien; Textsorten; Vorwissen/Textinterpretation; akademisches Handeln.

## Leserseitige Faktoren, die die Lektüre von Fachtexten beeinflussen



Abb.: 12: Von den UT genannte leserseitige Faktoren, welche die Lektüre von Fachtexten beeinflussen

Betrachtet man diese Übersicht im Kontext der vorliegenden Untersuchung, welche auf die Erhebung der Kognitionen von Lehramtsstudierenden abzielt, sind m.E. gerade die

Kategorien (Fach-)Sprache und Selbsterkenntnis/Einstellungen von grundlegender Bedeutung. Denn (zukünftige) Fremdsprachenlehrende sollten nicht nur über solide allgemeinsprachliche sondern auch über solide wissenschaftssprachliche bzw. fachsprachliche Kenntnisse verfügen. Weiterhin sollten sie m.E. in der Lage sein, ein Bewusstsein für die Stärken und Schwächen hinsichtlich ihres Umgangs mit auf Deutsch verfassten Fachtexten im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln sowie ihre Einstellungen und Gefühle gegenüber (der Entwicklung) ihrer Fachtextkompetenz zu regulieren und konkrete Schritte zu deren Optimierung zu unternehmen.

Weiterhin fällt auf, dass die von den UT genannten leserseitigen Faktoren, welche einen positiven Einfluss auf die Lektüre von Fachtexten ausüben, als zu einer *top-down*-Verarbeitungsrichtung gehörend betrachtet werden können. Interessanterweise treffen die allermeisten der dabei aufgelisteten Faktoren auf Alina zu. Als Ausnahme könnten die am Anfang des Studienjahres noch nicht vorhandenen Kenntnisse des didaktischen Fachvokabulars und das mangelnde fachspezifische Vorwissen angeführt werden. Hinsichtlich der von den UT genannten leserseitigen Faktoren, welche einen negativen Einfluss auf die Lektüre von Fachtexten ausüben, können diese unter eine *bottom-up*-Verarbeitungsrichtung subsumiert werden. Hier ist die Feststellung interessant, dass die dazu aufgelisteten Faktoren fast deckungsgleich mit Brunas und Claudias Angaben sind. Diese Ausführungen untermauern die Annahme, dass Faktoren wie etwa eine gute Sprachbeherrschung, Kenntnisse bezüglich der Textsorte sowie inhaltliches Vorwissen tendenziell eine *top-down*-Textverarbeitung ermöglichen, wohingegen Faktoren wie etwa mangelnde allgemeinsprachliche Kenntnisse, mangelnde Vertrautheit mit der Textsorte sowie Angst vor Fachtexten tendenziell zu einer *bottom-up*-Textverarbeitung führen.

### **7.3 Kognitionen zu den Maßnahmen zur Förderung der Textkompetenz in den Didaktikseminaren**

Im Rahmen der Förderung der (Fach-)Textkompetenz der UT wurden diese auch dazu befragt, wie sie die einzelnen didaktischen Maßnahmen, welche im Laufe des Studienjahres ergriffen wurden, beurteilen. Folgende Fragen entsprechen dabei den Hauptforschungsfragen: Wie beurteilen die UT die unterschiedlichen Maßnahmen zur Förderung ihrer Textkompetenz? Inwiefern gelingen diese Fördermaßnahmen aus der

Sicht der beteiligten Lernenden? Inwiefern gelingen sie nicht? Aus diesen Hauptforschungsfragen lässt sich eine weitere Frage ableiten: Was kann für die hochschulische Praxis demnach getan werden, um die Fachtextkompetenz zu fördern? Die nachfolgenden Ausführungen zielen darauf ab, die hier gestellten Fragen zu beantworten.

Wie bereits erwähnt, wurden den UT im abschließenden Leitfadeninterview sechs Kärtchen (vgl. dazu Anhang 13), auf denen die einzelnen didaktischen Maßnahmen notiert waren, zur Ansicht gegeben. Die UT wurden daraufhin gebeten, den Nutzen dieser Maßnahmen aus ihrer Sicht zu beurteilen. Die drei UT nannten in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Glossare auf der Moodle-Plattform: von den UT erstelltes, zweisprachiges Glossar zum didaktischen Fachvokabular; von den UT erstelltes, zweisprachiges Glossar zu Aspekten der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache. Laut Alina sind diese Glossare einfach in ihrer Handhabung und verringern das häufige Nachschlagen in einem allgemeinsprachlichen Wörterbuch (A, LFI 147-156, d.). Für Bruna stellen die Glossare „einen Output des erhaltenen bzw. erworbenen Inputs“ aus den Seminaren und aus der Arbeit mit den Fachtexten dar (B, LFI 192-194, p.). Damit meint sie wohl, dass die von den UT erstellten Glossareinträge den von ihnen durchschrittenen Lernweg sichtbar machen. Neben den beiden Glossaren, welche auf der Moodle-Plattform von allen UT gemeinsam erstellt wurden, erwähnt Claudia, dass sie zu den einzelnen Fachtexten jeweils ihr eigenes Glossar zusätzlich anfertigte (C, LFI 401-403, p.). Dies verdeutlicht, wie wichtig der Zugang zu einem Fachwörterbuch für diese beiden UT ist, weil Bruna und Claudia die Erfahrung machten, dass sie viele Begriffe, die in den Fachtexten vorkommen, nicht in den allgemeinsprachlich orientierten Wörterbüchern fanden (B, RSP 1\_4, p.; C, RSP 2\_6, d.). Laut Bruna erleichtert die Aneignung von mehr didaktischem Fachvokabular das spätere Wiedererkennen dieser Begriffe in einem konkreten Fachtextvorkommen (B, LTA 2\_4/7, d.).

Neben den Glossaren wurde auch die Relevanz der Aufgaben zu den Lektüretexten betont. Alina fand diese Aufgaben nämlich insofern sinnvoll und wichtig, als sie die Lesenden dazu zwingen, sich intensiver und genauer mit dem Fachtext auseinanderzusetzen (A, LFI 156-170, d.). Laut Bruna waren alle Aufgaben schwierig (B, LFI 260-265, d.). Dies hat gemäß dieser UT nicht so sehr mit den Aufgaben an sich zu tun, sondern mit der von ihr damit verbundenen affektiven Wahrnehmungen (ebd.). Denn



Bruna nimmt eine klare Trennung vor zwischen den eigentlichen Fachtextkompetenzen, welche für die Erschließung eines Fachtextes notwendig sind und den Wahrnehmungen und Vorstellungen, die sie mit der Lektüre von Fachtexten verbindet. Bei Letzteren erwähnt sie Faktoren, die nach ihrem Dafürhalten den Zugang zu auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik erschweren: ihr Alter, ihre Persönlichkeit (B, LFI 263, p.), ihre mangelnden allgemeinsprachlichen Kenntnisse der Fremdsprache Deutsch sowie der Schwierigkeitsgrad („Dimension“) der Aufgaben (B, LFI 246, p.; B, LFI 260, p.). Diese Äußerungen lassen sich mit den Resultaten einer empirischen Studie, welche mit brasilianischen SchülerInnen durchgeführt wurde, in Zusammenhang bringen. Denn die von Piteli (2006) qualitativ angelegte Studie belegt, dass zwischen den Kognitionen, welche die SchülerInnen bezüglich der Lektüre von fremdsprachigen Texten haben, und dem Gebrauch von Lesetechniken ein direkter Zusammenhang besteht (12). Brunas Kognitionen bezüglich des Umgangs mit auf Deutsch verfassten Fachtexten zeigen, dass eine niedrige Wirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich der Textkompetenz die Effektivität der Textrezeption einschränken kann (B, LFI 259, p.). Piteli weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass wenig lernförderlichen Kognitionen, welche seitens der LeserInnen bestehen, entgegengewirkt werden kann, indem sie durch effektivere und den Leseprozess optimierende Kognitionen bzw. Lesetechniken ersetzt werden (2006: 172). Dieser Prozess der Rekonstruktion der eigenen Kognitionen fand in Brunas und auch in Claudias Fall im Laufe des Studienjahres (und zwar gefördert durch die verschiedenen Methoden wie Lautes Denken, Retrospektion usw.) tatsächlich statt, denn beide UT berichten, dass sie am Ende des Studienjahres mit mehr Leichtigkeit und Optimismus an die Aufgaben herangehen (B, LFI 251; C, LFI 458-481, p.) und dass sie sich ihren Schwierigkeiten bewusst geworden sind und Strategien entwickelt haben, um diese Schwierigkeiten anzugehen (B, RSP 3\_5, p.; C, LFI 531-537, p.). Die Tatsache, dass sich Alina diesbezüglich nicht äußert, hängt vermutlich damit zusammen, dass sie von Anfang an keine bedeutenden Schwierigkeiten im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache wahrnimmt.

Weiterhin weist Claudia insofern auf die Relevanz der Lektüreaufgaben und der im Seminar ausgeführten Übungen hin, als sie argumentiert, dass die Auseinandersetzung mit komplexen und komplizierten Sätzen aus Fachtexten ihr Denkvermögen (C, LFI 375-385, p.) verfeinerte und dass die gemeinsam in der Gruppe ausgeführten Gedankengänge solider (portug. „mais solidez de pensamento“) sind als die aus der Einzelarbeit (ebd.).

Diese Aussage kann mit dem von Vygotsky (1978) geprägten Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ (engl.: *Zone of Proximal Development*) in Zusammenhang gebracht werden. Dabei ist ursprünglich der Abstand des Kindes zwischen seinem aktuellen Entwicklungsstand, der dadurch bestimmt ist, dass Aufgaben selbstständig gelöst werden können, und dem potentiellen Entwicklungsniveau, das mit Hilfe von Aufgaben bestimmt wird, die das Kind unter der Anleitung von Erwachsenen oder gemeinsam mit bereits weiter entwickelten Kindern löst, gemeint (vgl. van der Veer/Valsiner 1991). Übertragen auf den Kontext der Studierenden im Didaktikseminar, kann dieses Prinzip so verstanden werden, dass Studierende, welche eine bestimmte Aufgabe zu den Fachtexten der Didaktik bereits mühelos lösen können, anderen Gruppenmitgliedern dabei insofern behilflich sein können, als sie ihnen zeigen, wie man schneller und einfacher zur Lösung der Aufgabe kommt. Dabei spielt wohl auch das Gefühl der Sicherheit eine Rolle, welches die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe bei den Studierenden bewirken kann. Dies meinte Claudia vermutlich, als sie formulierte, dass in der Gruppe gemeinsam ausgeführte Gedankengänge solider sind. Claudia verweist in diesem Zusammenhang auch darauf, dass die Tatsache, dass sich die gesamte Seminargruppe nur aus wenigen Studierenden zusammensetzte von Vorteil war, weil es dadurch (mehr) Zeit gab, sich den Schwierigkeiten und Bedürfnissen der SeminarteilnehmerInnen bzw. den KommilitonInnen ausführlicher zu widmen (C, LFI 485-500, p.). Die oben angeführten Überlegungen weisen demnach darauf hin, dass das *Scaffolding* (vgl. dazu Wood *et al.* 1976) auch in Lernkontexten mit erwachsenen Lernenden (hier: Studierenden) sinnvoll einzusetzen ist (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.1.3).

Was die Bearbeitung bzw. Durchführung der Retrospektionsprotokolle und Verbalprotokolle betrifft, handelte es sich laut der UT dabei um eine für sie neue Erfahrung. Gerade was die Retrospektionen angeht, wurden die UT dazu aufgefordert, über bereits gemachte Erfahrungen mit der Lektüre von auf Deutsch verfassten Fachtexten nachzudenken. Alina war diesbezüglich der Meinung, dass man im Alltag normalerweise nicht darüber reflektiert, wie man etwas gemacht hat, weil viele Handlungen automatisch, also *top-down*, ablaufen (A, LFI 194-218, d.). Bruna wiederum weist darauf hin, dass die Bearbeitung von Retrospektionsprotokollen und die Durchführung von Verbalprotokollen einerseits die Schwierigkeiten und Ängste der UT aufdecken – also „die menschliche Seite einer UT“ zum Vorschein kommen lassen (B, LFI 212-222, p.) – und andererseits das vorhandene Wissen einer UT aufzeigen (B, LFI

208-217, p.). Auf diese Weise kann man sich laut Bruna im Fach *Didática do Alemão* positionieren, denn man weiß, wo man steht und was man tun kann, um die eigene akademische Leistung zu verbessern (B, RSP 3\_5, p.). Auch für Claudia war die Bearbeitung der Retrospektionsprotokolle neu, denn sie hatte ihrer Meinung nach nie zuvor eine Reflexion über Lektüreaufgaben durchgeführt (C, LFI 308-322, p.). Claudia weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sie sich durch diese Reflexionen ihrer Schwierigkeiten bewusst wurde und dass sie durch diesen Denkprozess mehr Strategien ableiten bzw. erwerben konnte, um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen (C, LFI 319-324, p.).

Alina, Bruna und Claudia waren darüber hinaus auch der Meinung, dass der Input aus den Seminaren sehr wichtig war. Laut Bruna tragen nämlich die in den Seminaren im Plenum besprochenen (fach-)sprachlichen und inhaltlichen Aspekte zur individuellen Konstruktion von theoretisch-abstraktem sowie praxisorientiertem Wissen bei. Durch diese Vorentlastung wurden die nachfolgenden Schreib- und Leseaufgaben laut der UT einfacher (A, RSP 3\_2, d.; A, RSP 3\_5, d.; B, LFI 189-192, p.; B, LFI 223-226, p.; B, RSP 3\_5, p.). Claudia weist auf die Relevanz der Übungen und Aufgaben hin, welche in den Seminaren bearbeitet und im Plenum besprochen wurden. Diese UT betrachtet dieses Vorgehen als einen Konstruktionsprozess, der dazu beitrug, ihr Denkvermögen zu verfeinern (C, LFI 375-385, p.). Insgesamt schätzen Bruna und Claudia alle in den Seminaren durchgeführten Aktivitäten als wichtig ein, weil sie miteinander verflochten sind und in ihrer Gesamtheit einen Lernprozess ermöglichen (B, LFI 187-189, p.; C, LFI 413-439, d.; C, LFI 442-452, d.). Alina hingegen war der Ansicht, dass die Schreibaufgaben (wie etwa das Zusammenfassen eines Textes) für sie nicht besonders lehrreich waren, weil sie solche Zusammenfassungen bereits mental (*top-down*-Verarbeitung) mit Erfolg durchführte, ohne dabei formale Techniken der Textzusammenfassung zu beachten (A, LFI 173-188, d.).

Fazit:

Obwohl allen UT grundsätzlich die gleichen Lernangebote zur Förderung der Fachtextkompetenz gemacht wurden, fällt auf, dass die drei UT die einzelnen Maßnahmen unterschiedlich gewichteten. Dies wird z.B. daran deutlich, dass Bruna und Claudia die Checkliste zur Erstellung einer Textzusammenfassung als hilfreich

einschätzten, wohingegen Alina das explizite und wiederholte Üben des Verfassens von Textzusammenfassungen als für sie wenig lehrreich betrachtete. Daraus ist zu schließen, dass man auch in einer Gruppe mit einer geringen Teilnehmerzahl nicht von einem homogenen Publikum ausgehen kann (vgl. dazu auf Kapitel 7.1 der vorliegenden Arbeit). Das Lernangebot müsste demnach soweit individualisiert werden, dass jede(r) Seminarteilnehmer(in) individuell und nach den jeweiligen Bedürfnissen davon optimal profitieren könnte. Dazu ist zu sagen, dass die UT im Kontext der vorliegenden Studie nicht wählen durften, welche Aufgaben sie bearbeiteten und welche nicht. Alle UT sollten die gleichen Fachtexte lesen und dieselben Aufgaben dazu bearbeiten. Daraus darf gefolgert werden, dass der Faktor der Individualisierung bzw. die Abstimmung auf die real vorliegenden individuellen Bedürfnisse bei der Entwicklung der Textkompetenz im hochschulischen Bereich in Betracht gezogen werden müsste.

Bemerkenswert ist weiterhin der in der vorliegenden Studie empirisch gewonnene Nachweis darauf, dass die UT zu Beginn der Untersuchung nicht an das bewusste Reflektieren über eigens ausgeführte Lernhandlungen gewöhnt waren. Dies kann vermutlich damit in Zusammenhang gebracht werden, dass in den hiesigen (hochschulischen) Lehr- und Lerntraditionen solche Reflexionen in der Praxis nicht (durchgängig) umgesetzt werden. Diese Überlegungen führen uns zu einer allgemeineren Diskussion wichtiger Prinzipien der Hochschuldidaktik, welche nun beleuchtet werden sollen. Dies mit dem Ziel, die für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevante Frage zu beantworten, welche fachdidaktischen Erkenntnisse sich aus dieser Arbeit für den spezifischen Lehr- und Lernkontext (FLUP) hinsichtlich der adäquaten Förderung der Textkompetenz ableiten lassen.

### **7.3.1 Grundlegende Prinzipien der hochschulischen Lehre**

Laut Helmke/Schrader (2010: 273) versteht man unter Hochschuldidaktik „die Gesamtheit der Bemühungen, Lehren und Lernen in der Hochschule zu erforschen und zu verbessern“. Es handelt sich demnach um eine anwendungsorientierte Disziplin, die danach strebt, ein zur Verbesserung der Unterrichtspraxis geeignetes Wissens- und Handlungsrepertoire bereitzustellen (ebd.). Das übergreifende Ziel der vorliegenden Untersuchung, die Fachtextkompetenz von Studierenden der Didaktik zu fördern und deren Sicht auf die eingesetzten Maßnahmen zu erheben, lässt sich in das von

Helmke/Schrader (2010) formulierte grundlegende Ziel der Hochschulausbildung einbetten, welches laut diesen Autoren darin besteht, „Studierende in die Lage [zu] versetzen, sich selbstständig mit den wissenschaftlichen Problemen des jeweiligen Fachs oder mit wissenschaftlichen Problemstellungen im Allgemeinen auseinanderzusetzen“ (274). Obwohl für den Kontext der vorliegenden Untersuchung der Erwerb von Fachwissen und Fachkönnen (sprich: Fachtextkompetenz) im Zentrum der Aufmerksamkeit steht – und deshalb Helmke/Schraders Zielformulierung weitestgehend entspricht – darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Diskussion rund um didaktische Maßnahmen und ihren Nutzen in einem komplexen Faktorengeflecht angesiedelt ist. Das folgende Modell zeigt dieses Geflecht einsichtig auf:

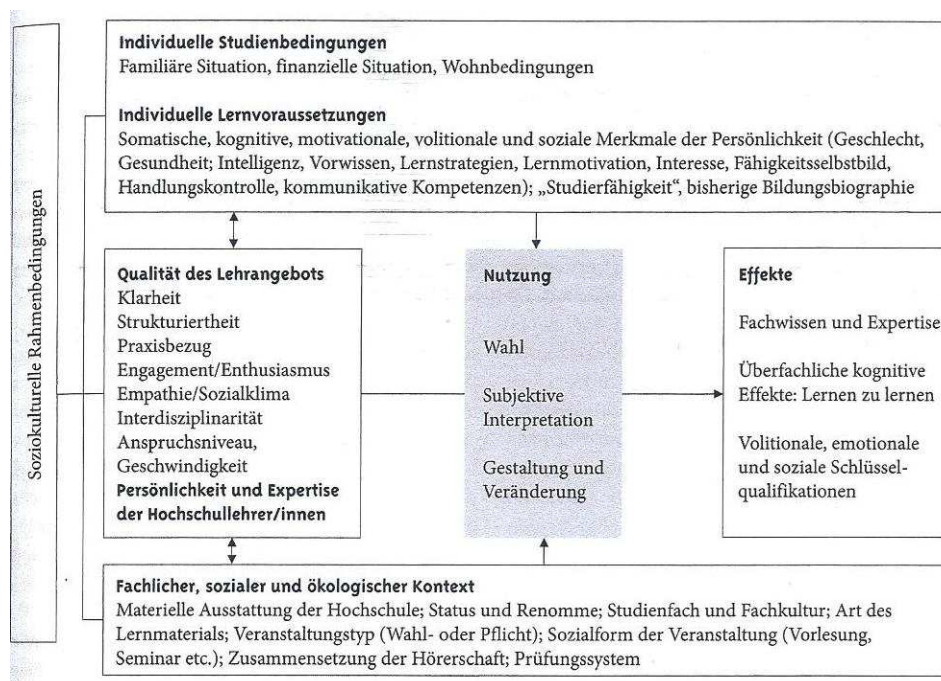


Abb. 13: Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke/Schrader 2010: 275)

Grundsätzlich legt dieses Modell offen, dass die Hochschullehre ein Angebot darstellt, dessen Nutzen und dessen Wirkungen von verschiedenen (personellen und situativen) Faktoren abhängt: i) von den Merkmalen der Qualität der Lehre und der sie tragenden Personen, ii) von den individuellen Studienbedingungen und Lernvoraussetzungen der Studierenden sowie iii) vom fachlichen, sozialen und ökologischen Kontext (vgl. Helmke/Schrader 2010). Wohl wissend, dass diese Faktoren und ihre Verflochtenheit grundlegend wichtig sind, konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht jeder dieser Faktoren im Einzelnen berücksichtigt werden. Was jedoch die Qualität des Lernangebots,

die Nutzung desselben und die dadurch erreichten Effekte betrifft, liefern die Kognitionen der UT ein paar wichtige Hinweise. Zum Beispiel wurde bei der Seminargestaltung von einem Lernkonzept ausgegangen, bei dem die Kognitionen der Studierenden zum Lernen eine zentrale Rolle spielen. Dabei ging es zum einen um den Erwerb von Fakten und Informationen und zum anderen um Lernen als Bedeutungszuschreibung und als Mittel für die Entwicklung der eigenen Person (vgl. dazu Helmke/Schrader 2010). Interessant ist dabei, dass die UT der vorliegenden Untersuchung bei ihren Ausführungen darauf hinweisen, dass sowohl ein Wissenszuwachs – bes. was die alltägliche Wissenschaftssprache bzw. das didaktische Fachvokabular und die Fachinhalte betrifft – als auch ein Bewusstwerdungsprozess hinsichtlich des eigenen Lernstands (Stärken und Schwächen) bzw. des eigenen Lernprozesses sowie hinsichtlich der besseren Wahrnehmung von volitionalen Faktoren – wie z.B. (mangelndes) Selbstvertrauen, – für sie erkennbar war.

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass sich die UT bezüglich ihres Interesses an den Fachinhalten bzw. an der Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache äußerten (Stichwort: individuelle Lernvoraussetzungen, vgl. obige Abb. 13). Auffällig ist diesbezüglich, dass die Kognitionen der UT verdeutlichen, dass diese durchaus intrinsisch motiviert sind, die Fachtexte zu lesen und zu verstehen, obwohl sie dabei ja auch mit vielen Herausforderungen konfrontiert wurden. Alina bspw. bringt zum Ausdruck, dass die Lektüre der Fachtexte für sie vor allem in der Hinsicht wichtig war, dass sie ihr Zugang zu Wissen verschaffte, welches für ihre Zukunft als Lehrperson hilfreich sein wird (A, LFI 271-287, d.). Bruna weist im abschließenden Leitfadeninterview darauf hin, dass es „eine extreme Lust“ gab, sich einen bestimmten Fachtext vorzunehmen und „eine extreme Neugier“ zu erfahren, was dieser Text ihr wohl Neues bringen wird (B, LFI 89-91, d.). Claudia gibt an, dass sie die Lektüretexte von Nodari (1996) und Piepho (2001) interessant und umfassend fand (C RSP 2\_1/b, d.). Diese von den drei UT zum Ausdruck gebrachte intrinsische Motivation ist vermutlich eine sehr wichtige Basis für die (weitere) Entwicklung ihrer Fachtextkompetenz (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.2.3.1 der vorliegenden Arbeit). Die UT glauben daran, dass sie es schaffen können, einen auf Deutsch verfassten Fachtext der Didaktik Deutsch als Fremdsprache zu verstehen und berichten dementsprechend von einer positiv geprägten Erwartungshaltung, mit der sie an die

Lektüre eines solchen Textes herangehen (vgl. dazu etwa C, RSP 4\_8, p.; C, VBP 1\_342-344, d.).

Zurückkommend zur Diskussion der Seminarplanung und -durchführung, ist hierbei anzumerken, dass grundsätzlich von einem konstruktivistischen Ansatz zum Wissenserwerb ausgegangen wurde. Das bedeutet, dass der Wissenserwerb dabei nicht als passiver „Kopiervorgang“ (Helmke/Schrader 2010: 276) oder als „bloßer Akkumulationsprozess“ (ebd.) betrachtet wird, sondern als „individuell zu leistender und teilweise [als] sehr idiosynkratischer Prozess des Aufbaus, der Organisation und der Neu- und Umstrukturierung von Wissen“ (ebd.). Daraus ergibt sich, dass neue Informationen mit dem bereits vorhandenen Vorwissen sinnvoll verknüpft werden müssen (vgl. dazu auch Kapitel 1.3.3.1 der vorliegenden Arbeit). Diese Lernvorgänge erfordern erhebliche kognitive Eigenaktivität (vgl. Helmke/Schrader 2010). Und genau diese kognitive Eigentätigkeit wurde auch in den Seminaren angestrebt, denn der Fokus des Lehrens war nicht nur auf die Vermittlung von Wissen gerichtet, sondern ebenso auf die Ermutigung zum individuellen Wissensaufbau. Wie im Kapitel 5.3.1.3 der vorliegenden Arbeit zum Ansatz der „kognitiven Lehre“ (*cognitive apprenticeship*) bereits erläutert, wurde die kognitive Eigentätigkeit der Studierenden insofern vorbereitet und begleitet, als die verschiedenen Phasen des Ansatzes umgesetzt wurden: Vorführen; unterstützte Eigentätigkeit; Nachlassen der Unterstützung durch die Lehrperson bei steigender Kompetenz der Lernenden; betreutes Beobachten; Verbalisierung von Denkprozessen; Reflexion des Lernprozesses; Transfer des erworbenen Wissens und der Strategien auf neue Kontexte.

Aus der vergleichenden Analyse der drei Einzelfälle ist zu schließen, dass die für die Gestaltung und Durchführung der Seminare getroffenen didaktischen Maßnahmen zur Förderung der Fachtextkompetenz insgesamt (bis zu einem gewissen Grad) Früchte trugen, was positiv zu bewerten ist. Es wurde aber auch deutlich, dass den UT eine ausgeprägtere Anbindung an die Praxis fehlte. Dies kam bspw. durch Alinas Wunsch nach mehr *Microteaching*-Erfahrungen und durch Claudias Bedürfnis nach (mehr) Unterrichts-Hospitationen zum Ausdruck. Das bedeutet, dass die UT der Ansicht waren, dass sie in den zwei Semestern (zu) sehr mit theoretischem Wissen beschäftigt waren und dass deshalb die eher praxisbezogenen Aspekte der Didaktik zu kurz kamen. Fandrychs Plädoyer, welches vorsieht, dass „zumindest einige (Mischmodell), am liebsten aber alle

Seminarveranstaltungen Phasen in jeder der beiden Sprachen vorsehen und als Minimum Lesestrategien und Studiertechniken im Wissenschaftsdeutschen explizit thematisieren“ (2007: 289), ist für den Kontext der Didaktikseminare der vorliegenden Untersuchung daher insofern von Bedeutung, als deutlich wurde, dass das Plädoyer zwar sehr sinnvoll erscheint, dass sich die Kombination von Fachwissen und Fachsprache aber aus zeitlichen Gründen als schwierig gestaltet. Denn wenn der Sprachfokus in den Didaktikseminaren sehr stark betont wird, – wie das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung der Fall war – rücken gewisse fachdidaktische Inhalte automatisch in den Hintergrund, weil die Zeit nicht ausreicht, um auf weitere relevante Aspekte einzugehen. Die Tatsache, dass in den Didaktikseminaren so viel an Spracharbeit geleistet werden muss, kann vermutlich damit in Zusammenhang gebracht werden, dass sich die Verbindung von Fachlichkeit und Spracharbeit bedauerlicherweise nicht wie ein roter Faden (und je nach Schwerpunkten unterschiedlich gestaltet) durch alle Veranstaltungen der Bachelor- bzw. Masterstudiengängen zieht. Bruna erwähnte diesbezüglich, dass die Didaktikseminare wahrscheinlich sogar zu den ersten Veranstaltungen im Masterstudiengang (*Mestrado em Ensino*) gehören, in denen die Studierenden sich mit der Fachsprache von Fachtexten explizit und systematisch befassten (B, LFI 336-339, d.). Solange also die Verbindung von Fachlichkeit und Spracharbeit nur in vereinzelten hochschulischen Veranstaltungen in die Praxis umgesetzt wird, lässt sich die Fachtextkompetenz der Studierenden höchst wahrscheinlich nicht nachhaltig genug fördern.

## **8. Zusammenfassung: Konsequenzen für Praxis und Forschung**

Die vorliegende Untersuchung setzte sich zum Ziel, ein Modell zur Förderung der rezeptiven Fachtextkompetenz in einer Gruppe Lehramtsstudierender anzuwenden und die Wahrnehmung bzw. Beurteilung des Modells seitens der Studierenden zu erheben. Im Zentrum steht dabei die Analyse der individuellen und dadurch unterschiedlichen und vielschichtigen Vorstellungen und Wahrnehmungen einzelner UntersuchungsteilnehmerInnen bezüglich ihres Umgangs mit auf Deutsch verfassten fachdidaktischen Texten, ihre (Innen-)Perspektive auf das Lernangebot und auf den eigenen Lernprozess. Basierend auf den in der vorliegenden Untersuchung gewonnenen empirischen Daten sollen im Folgenden Konsequenzen für die hochschulische Praxis abgeleitet werden – und zwar auf einer Mikroebene, was die Didaktikseminare betrifft und auf einer Makroebene, was hochschulische Veranstaltungen bzw. hochschulische



Curricula im Allgemeinen betreffen. Weiterhin werden die Grenzen der vorliegenden Untersuchung sowie daraus abzuleitende Annahmen und Forschungsdesiderate zur Förderung der Fachtextkompetenz formuliert. Im abschließenden Kapitel (8.4) wird schließlich Bilanz gezogen.

## **8.1 Konsequenzen für die Didaktikseminare**

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie Didaktikseminare, die zur Förderung der Fachtextkompetenz der Studierenden beitragen sollen, gestaltet werden können (Punkte 1-3). Dazu werden einige didaktische Vorgehensweisen präsentiert, die sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit bewährt haben. Die nachfolgenden Module bzw. Unterrichtssequenzen waren laut der UT dabei besonders relevant:

1. Entwicklung verschiedener Module bzw. Unterrichtssequenzen zu(r):
  - Bewusstmachung der eigenen Gefühle bzw. deren Regulierung bei der Auseinandersetzung mit einem Fachtext;
  - Auseinandersetzung mit Lesestilen bzw. Lesezielen (global, detailliert, selektiv);
  - Auseinandersetzung mit textbezogenen Faktoren, welche die Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache erschweren bzw. erleichtern;
  - Auseinandersetzung mit leserbezogenen Faktoren, welche die Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache erschweren bzw. erleichtern;
  - Auseinandersetzung mit Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache;
  - Auseinandersetzung mit typischen Merkmalen der didaktischen Fachsprache (dabei bes. didaktisches Fachvokabular);
  - Auseinandersetzung mit Lesetechniken und Strategien zur erfolgreichen Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache;
  - Sprachvergleichende Auseinandersetzung mit Fachtexten.
2. Umsetzung von didaktischen Strategien zu(r):
  - Bewusstmachung von Vorstellungen und Wahrnehmungen bezüglich der Rezeption von Fachtexten sowie des eigenen Lernprozesses anhand von Verbalprotokollen und Retrospektionen. Das würde bedeuten, dass diese Formen der Introspektion nicht nur als Erhebungsmethoden, sondern auch als Strategien zur Bewusstmachung in den

Seminaren eingesetzt würden.

3. Verwendung verschiedener Sozialformen der Arbeit zur/zum:

- Bewusstmachung von individuellen Stärken und Schwächen im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache anhand von Einzelarbeit (Verbalprotokoll, Retrospektion);
- Abbau von Angst vor Fachtexten anhand von Gruppenarbeit;
- Stärkung des Erfahrungsaustauschs anhand von Gruppenarbeit;
- Vermittlung von (Fach-)Wissen anhand der Arbeit im Plenum und in Gruppen.

Abschließend ist zu sagen, dass es m.E. nicht nur ein Ziel der Fachdidaktik sein darf, die Fachtextkompetenz der Lehramtsstudierenden zu fördern, sondern es sollte als ein fächerübergreifendes Ziel innerhalb eines Hochschulstudiums betrachtet werden. Dies bringt uns zur Diskussion einiger Konsequenzen für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen.

## **8.2 Konsequenzen für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen**

Nachfolgend werden einige wichtige Konsequenzen (engl.: *implications*) für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen (Punkte 4 bis 12) aufgezeigt, welche sich aus der Analyse der drei Fälle der vorliegenden Studie ergeben haben. Bei der Planung und Gestaltung von hochschulischen Veranstaltungen auf Bachelor- sowie auf Masterniveau, welche die Förderung von Fachtextkompetenz zum Ziel haben, sollten FachschaftsvertreterInnen dementsprechend folgende Aspekte berücksichtigen:

4. (Fach-)Textkompetenz ist im Rahmen durchgängiger Sprachbildung als Ausbildungsschwerpunkt in der Lehrerausbildung aller Fächer zu verankern.
5. Der Erwerb von Fachtextkompetenz ist ein individueller Prozess, der Zeit braucht. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Lernbiografien der Studierenden wäre eine dementsprechend individualisierte Betreuung wünschenswert.
6. Bereits im grundständigen Bachelorstudium sollten Studierende mit relevanten akademischen Textsorten und ihren typischen sprachlichen und formalen Merkmalen vertraut gemacht werden.
7. Die Integration von fachsprachlichen Aspekten im sprachpraktischen DaF-Unterricht sollte bereits auf der Bachelorstufe umgesetzt werden. Diese Verzahnung

- kann dazu beitragen, fachbezogene und handlungsorientierte Kompetenzen zu entwickeln und Studierende somit auf spätere Handlungskontexte vorzubereiten.
8. Studierende sollten bereits im Bachelorstudium dazu angeregt und angeleitet werden, sich mit ihrem Lernweg bzw. mit dessen Planung, Organisation und Steuerung bewusst auseinanderzusetzen. Auf diese Weise könnten sich Studierende ihren Stärken und Schwächen besser gewahr werden und mit Hilfe des Dozenten/der Dozentin entsprechende Maßnahmen ergreifen, um ihren Lernweg zu optimieren.
  9. An Fakultäten sollten Kurse zum Üben des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens (in der jeweiligen Fremdsprache) angeboten werden.
  10. An Fakultäten sollten Propädeutika für Studierende, die seit Längerem keinen Kontakt mehr zur Fremdsprache hatten, angeboten werden.
  11. Die Fachtextkompetenz im hochschulischen Bereich sollte fächerübergreifend gefördert werden. Fachtexte aus dem Spezialgebiet der Studierenden sollten dabei jeweils explizit zum Thema gemacht werden.
  12. Die grundsprachliche Fremdsprachenkompetenz sollte auch in Masterstudiengängen weiterhin ausgebaut werden (v.a. auf der lexikalischen, morphosyntaktischen und syntaktischen Ebene).

### **8.3. Grenzen der Arbeit und bestehende Forschungslücken**

Was die Grenzen der vorliegenden Untersuchung betrifft, liegen diese darin, dass sich keine weitreichenden bzw. verallgemeinernden Schlussfolgerungen ziehen lassen, da die Untersuchungspopulation sehr gering und der Untersuchungskontext sehr spezifisch waren. Weiterhin darf kritisch gefragt werden, ob es überhaupt sinnvoll ist, dass Studierende der Didaktik Deutsch als Fremdsprache Artikel aus Handbüchern rezipieren sollten. Denn das Wissen darin ist grundsätzlich sehr kondensiert dargestellt, und einige Artikel sind so komplex formuliert, dass sie auch von Muttersprachlern konzentriert gelesen werden müssen. Eine Gefahr könnte deshalb darin bestehen, dass Studierende durch solche Lektüreaufträge demotiviert werden können. Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Artikel aus den Handbüchern zeigen zwar den Stand der Forschung auf, aber es wäre zu überlegen, ob z.B. besser Einleitungen von wissenschaftlichen Artikeln oder Rezensionen herbeigezogen werden sollten, bei denen es um Positionierungen geht, d.h. um verschiedene Perspektiven auf ein didaktisches Phänomen, welche von den Studierenden kritisch diskutiert werden könnten.

Was die vorliegende Arbeit nicht leisten konnte, liegt zunächst darin, dass der Einfluss individueller Studienbedingungen (wie z.B. die familiäre bzw. finanzielle Situation o.Ä.) sowie von individuellen Lernvoraussetzungen (somatische, kognitive, soziale Merkmale der Persönlichkeit; Studierfähigkeit u.a.) nur punktuell in Betracht gezogen wurden. Solche Faktoren müssten m.E. bei weiteren Forschungsprojekten größere Beachtung finden, da sie zu noch differenzierteren Ergebnissen führen könnten. Weiterhin wäre es für die vorliegende Untersuchung sinnvoll gewesen, am Anfang des Studienjahres einen sprachlichen Einstufungstest durchzuführen, um einen genaueren Eindruck von den vorhandenen allgemeinsprachlichen Kenntnissen der Studierenden in der Zielsprache zu erhalten bzw. den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich von Anfang an differenzierter auf ihrem fremdsprachigen Lernweg zu positionieren. Im Rahmen einer weiterführenden Studie wäre es auch sinnvoll, eine ausführliche Erhebung und Analyse der Sprachlernbiografien (L1, L2 und L3) durchzuführen und diese in Zusammenhang mit der (Entwicklung der) Fachtextkompetenz in der Fremdsprache Deutsch zu bringen. Alina dürfte nämlich als „verschobene Bilingue“ (Pinto 2013) betrachtet werden, da ihr Erwerb der deutschen Sprache bereits im Kindergartenalter einsetzte.

Nachfolgend werden einige Annahmen bzw. Forschungsdesiderate dargestellt, welche sich aus der vorliegenden Untersuchung ergeben haben. Diese Annahmen könnten bzw. müssten anhand von weiteren Forschungsarbeiten bestätigt bzw. widerlegt werden (Punkte 13-19).

13. Aus den empirisch gewonnenen Daten ergibt sich der Nachweis, dass die Erstellung bzw. der Zugang zu einem zweisprachigen Glossar zum Fachvokabular sowie zu einem zweisprachigen Glossar zu Aspekten der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache die Rezeption von Fachtexten vereinfacht. Es bräuchte nun Grundlagenforschung zur Erfassung des Grundlagenfachvokabulars der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Als ein Schritt in diese Richtung ist der einsprachig gehaltene Band „99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht“ (Jung 2001) zu betrachten, welcher aber noch weiter ausgebaut (und zweisprachig angelegt) werden könnte. Was ein (zweisprachiges) Glossar zu typischen Wendungen der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache betrifft, ist mir bis dato keines bekannt.
14. Die Auswertung der erhobenen Daten verdeutlicht, dass die explizite Erklärung und Vermittlung von Lesetechniken und Strategien von zentraler Bedeutung ist, weil

deren bewusster Gebrauch dazu beiträgt, dass FachtextrezipientInnen kompetenter, effizienter und autonomer werden. Zu untersuchen wäre nun, ob die von den UT als zentral eingeschätzten Lesetechniken und Strategien auch von einer größeren Untersuchungspopulation bestätigt würden oder nicht.

15. Aus den empirisch erhobenen Daten ergibt sich, dass die Bearbeitung von Aufgaben und Übungen zu den Lektüretexten Studierende dazu bringt, sich intensiver und genauer mit einem Fachtext auseinanderzusetzen. Dazu sollten sie die Gelegenheit erhalten, sich das dafür erforderliche sachliche und sprachliche Wissen/Können anzueignen. In diesem Zusammenhang wäre die Entwicklung von (weiteren) spezifischen Materialien zur Förderung der Textkompetenz im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden zu begrüßen, da diesbezüglich kaum Materialien vorhanden sind (vgl. dazu etwa die bekannten und althergebrachten Fernstudieneinheiten oder auch die neue Reihe **Deutsch Lehren Lernen**, welche sich der Förderung der Fachtextkompetenz bislang leider noch nicht angenommen haben).
16. Aus den empirisch gewonnenen Daten lässt sich der Schluss ziehen, dass die Durchführung von Retrospektionsprotokollen und Verbalprotokollen die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion erweitert und nicht nur das vorhandene Wissen und Können, sondern auch vorhandene Schwierigkeiten und Ängste der Studierenden zum Vorschein kommen lässt. Der Dozent/die Dozentin kann jedoch nicht davon ausgehen, dass Studierende in der Lage sind, über ausgeführte (Lese-) Handlungen selbstständig zu reflektieren. Solche Prozesse sollten deshalb angeleitet und begleitet werden. In künftigen Studien könnte untersucht werden, welche weiteren Instrumente (neben Retrospektionsprotokollen und Verbalprotokollen) sich auch eignen würden, um die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion der Studierenden zu fördern.
17. Aus der Analyse der erhobenen Daten darf angenommen werden, dass im Vorfeld an das Lesen und im Plenum explizit besprochene (fach)-sprachliche und inhaltliche Aspekte zur individuellen Konstruktion von theoretisch-abstraktem sowie praxisorientierten Wissen beitragen. Durch diese Vorentlastung werden die nachfolgenden Schreib- und Leseaufgaben einfacher. In Zukunft liegende Forschungsprojekte könnten sich der Frage widmen, anhand welcher (anderer) Maßnahmen die Lektüre von Fachtexten gewinnbringend vorentlastet werden kann.

18. Die in der vorliegenden Untersuchung ausgewerteten Daten lassen den Schluss zu, dass die Arbeit in Gruppen vorhandene Ideen potenziert sowie ein Gefühl der Sicherheit bezüglich der auszuführenden Denkhandlungen ermöglicht. Studierende können von den (kognitiven) Handlungen anderer Gruppenmitglieder profitieren. Anhand weiterer Studien wäre zu überprüfen, inwiefern andere kollaborative Handlungen für die Rezeption von Fachtexten erfolgreich genutzt werden können.
19. Die Auswertung der erhobenen Daten veranschaulicht, dass die im Rahmen der Didaktik als Fremdsprache erworbene Fachtextkompetenz und ihre Teilkompetenzen größtenteils transferierbar auf die Rezeption von Fachtexten benachbarter wissenschaftlicher Bereiche sind. Zu erforschen wäre nun, wie sich dieser Transfer konkret ausgestaltet und welche wissenschaftliche Bereiche dafür in Frage kommen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den hier formulierten Forschungsdesideraten zur Entwicklung einer Didaktik für das Lehren und Lernen von Fachtextkompetenz an Hochschulen führen könnte. Darüber hinaus könnten andere konkrete Vorschläge zur Verzahnung zwischen Fachdidaktik und Sprachpraxis untersucht werden. An diese Überlegungen knüpft sich das Desiderat nach weiteren Studien, welche sich mit Standards hinsichtlich der zu erreichenden (branchenspezifischen bzw. berufsgruppenspezifischen) Lernkompetenzen bzw. Fachtext(teil-)kompetenzen für hochschulische Kontexte beschäftigen.

#### **8.4 Bilanz**

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext der hochschulischen Lehr- und Lernforschung angesiedelt. Aus einer empirischen Forschungsperspektive wurde dabei ein konkreter universitärer Unterrichtskontext untersucht mit dem Ziel einer Umwandlung bzw. Neukonzipierung von methodisch-didaktischen Vorgehensweisen zur Förderung der fremdsprachlichen Fachtextkompetenz der Lehramtsstudierenden. Zu diesem Zweck wurde ein Modell für die Arbeit mit Fachtexten erarbeitet, welches dann in den Seminaren der Didaktik Deutsch als Fremdsprache für die Dauer eines Studienjahres in die Praxis umgesetzt und von den teilnehmenden Studierenden erprobt wurde. Das Ziel lag darin, die Vorstellungen und Wahrnehmungen der Studierenden zu diesem spezifischen Lernangebot hin zu erheben, zu analysieren und zu interpretieren. Weiterhin wurde auf

einen Beitrag zur Bestimmung von notwendigen Fachtext-Teilkompetenzen für einen spezifischen Kontext anhand der Empirie abgezielt.

Die aus der vorliegenden Studie empirisch gewonnenen Nachweise lassen den Schluss zu, dass die UT der (Entwicklung von) Fachtextkompetenz eine zentrale Rolle beimessen. Dies wurde insofern deutlich, als die von den UT zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen und Wahrnehmungen aufzeigen, dass die Fachtextkompetenz nicht nur für das erfolgreiche Absolvieren des Masterstudiengangs, sondern auch für die zukünftige berufliche Tätigkeit von fundamentaler Bedeutung ist. Weiterhin beurteilten die UT die in den Seminaren ergriffenen Maßnahmen zur Förderung der Fachtextkompetenz als wichtig und förderlich. Die empirisch gewonnenen Nachweise der vorliegenden Studie verdeutlichen ferner, dass Fachtextkompetenz erlernbar ist und dass dabei die Fähigkeit zur Regulierung der eigenen Gefühle eine wichtige Rolle spielt. Weiterhin wurde deutlich, dass der Gebrauch von spezifischen Lesetechniken und Strategien bei der Erschließung von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache zentral ist. Außerdem wurde der expliziten Anleitung des Dozenten/der Dozentin in die Spezifik der Lektüre von Fachtexten sowie der Begleitung der individuellen Lernprozesse von Seiten der Lehrperson eine grundlegende Rolle zugeschrieben. Daraus kann gefolgert werden, dass die Bewusstmachung des Nutzens der Entwicklung der Textkompetenz für Studium und Referendariat sowie für die bevorstehende berufliche Tätigkeit in Lehramtsstudiengängen und die Reflexion über diese Lernprozesse gefördert werden sollten. Grundsätzlich kann in den hier dargelegten Hinweisen eine besondere Relevanz dieser Forschungsarbeit gesehen werden.

## 9. Bibliografie

Adamzik, Kirsten (2009): „Textsorten im Fremdsprachenunterricht – auf dem Weg zu plurikultureller Kompetenz?“. In: Kirsten Adamzik; Wolf-Dieter Krause (Hrsg.): *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. (Reihe Europäische Studien zur Textlinguistik). 2. Aufl. Tübingen: Narr.

Adamzik, Kirsten (2008): „Textsorten und ihre Beschreibung“. In: Nina Janich (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 145-175.

Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

Afonso, Clarisse Costa (2011): „Perspektiven für die Implementierung von Schule im Wandel in Portugal“. In: Nicola Würffel; Alicia Padrós (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus*. Tübingen: Narr, 98-110.

Afonso, Clarisse Costa (2007): „Kann die portugiesische Lehrerbildung im Sinne von CLIL umstrukturiert werden?“. In: Kim Haataja (ed.): *Curriculum Linguae 2007 - Linguistic Diversity through integration, innovation and exchange*. Tampere: Juvenes Print (Finlândia), 257-264.

Aguado, Karin (2014): „Triangulation“. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç; Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 47-56.

Aguado, Karin (2011): „Fremdsprachliche Textkompetenz – Zur Notwendigkeit der unterrichtlichen Förderung einer komplexen Fähigkeit“. In: Karl-Richard Bausch; Eva Burwitz-Melzer; Frank Königs; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 107-116.

Aguado, Karin (2004): „Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge.“ In: *Fremdsprachen und Hochschule*, 71, 24-38.



Aguado, Karin (Hrsg.) (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider.

Aguado, Karin (2000): „Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz“. In: Karin, Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider, 119-131.

Aguado, Karin, Riemer, Claudia (2001): „Triangulation. Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung“. In: Karin Aguado; Claudia Riemer (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider, 245-257.

Ahrenholz, Bernt (2010): „Sprachverarbeitungsstrategie“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 312.

Alegre, Maria Teresa Murcho; Beato, Elsa Marisa Ferreira (2007): *A gestão curricular no percurso para a autonomia do aluno: um estudo de caso na disciplina de alemão*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro).

Alisch, Lisa-Marie (1981): „Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung“. In: Manfred Hofer (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie der Unterrichts*. München: Urban & Schwarzenberg, 78-108.

Anton, Michael A. (2010): „‘Wie heißt das auf Chemisch?‘. Sprachebenen der Kommunikation im und nach dem Chemieunterricht“. In: Gabriele Fenkart; Anja Lembens; Edith Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag, 63-86.

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit Nr. 15. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1995): „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I)“. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur*

*Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* München/Berlin: Langenscheidt.

Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996): „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II)“. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* München/Berlin: Langenscheidt.

Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2007): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Arbeitspapier der JQI-Tagung in Dublin (2004): *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards.* <http://www.pms.ifi.lmu.de/Bologna/Dokumente/CompletesetDublinDescriptors.pdf> [Zugriff am 25.01.2015].

Artelt, Cordula; Naumann, Johannes; Schneider, Wolfgang (2010): „Lesemotivation und Lernstrategien“. In: Eckhard Klieme; Cordula Artelt; Johannes Hartig; Nina Jude; Olaf Köller; Manfred Prenzel; Wolfgang Schneider; Petra Stanat (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster: Waxmann, 73-112.

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <http://www.oecd.org/germany/33684930.pdf> [Zugriff am 25.01.2015].

Auf der Maur Tomé, Simone (2014): „Erwerb von Textkompetenz im universitären Kontext: Lernangebote und Grenzen gängiger DaF-Lehrwerke der Niveaustufe B2 – ein Erfahrungsbericht“. In: Katharina Herzig; Sabine Pfleger; Karen Pupp Spinassé; Sabrina Sadowski (Hrsg.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis.* ALEG, Band 4. Tübingen: Stauffenburg, 119-132.

Augst, Gerhard (2007): *Text - Sorten - Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.

Bartels, Nathaniel (2008): *The construct of cognition in language teacher education and development*. Gießen: Online Universität Gießen.

Bartlett, Frederic (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baumann, Klaus-Dieter (2008): „Fachtexte-in-Vernetzung aus interdisziplinärer Sicht“. In: Irmhild Barz; Ulla Fix (Hrsg.): *Fachtextsorten gestern und heute*. Ingrid Wiese zum 65. Geburtstag. Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte, 15. Frankfurt/M.: Lang, 109-127.

Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillman, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 469–520.

Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (1995): „Sprachlehrforschung“. In: Bausch; Karl-Richard; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. München: Fink, 7-13.

Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Beckert, Christine (2011): *Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln: eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen*. Tübingen: Francke.

Beinke, Inga; Charlton, Michael; Viehoff, Reinhold (2006): „Der Leser als Subjekt des Verstehens“. In: Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa, 73-94.

- Bennett, Judith (2003): *Teaching and learning science*. London/New York: Continuum.
- Berkemeier, Anne (2009): *Praxisband: Präsentieren lehren – Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bernardini, Silvia (2001): „Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, future prospects“. In: *Target* 13/2 (2001), 241–263.
- Berndt, Annette (2010a): „Subjektive Theorien“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 323-324.
- Berndt, Annette (2010b): „Subjektive (Lerner-Theorien)“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* 1. Halbbd./HSK 35.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 895-900.
- Beyer, Sabine (2005): „Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 42(1), 18-22.
- Beywl, Wolfgang; Schepp-Winter, Ellen (2000): *Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden*, QS, 29. Düsseldorf: Vereinigte Verlagsanstalten.
- Biechele, Barbara (2010): „Kognitivierung“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 154.
- Bimmel, Peter (2002): „Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13 (1), 113-141.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (2008). „Einleitung“. In: Sigrid Blömeke; Gabriele Kaiser; Rainer Lehmann (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, 7-14.
- Böck, Margit (2010): *Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: "New Literacy Studies", "Multiliteracies" und "Multimodality" als*

*Beispiele*. Ausgabe 4/2010 15.06.2013 <http://www.medienimpulse.at/articles/view/271> [Zugriff am 08.08.2014].

Boeglin, Martha (2007): *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt. Gelassen und effektiv studieren*. München: Fink.

Bohnensteffen, Markus (2010): *Fehler-Korrektur. Lehrer und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt/M.: Lang.

Borg, Simon (2006): *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Borg, Simon (2003): „Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do”. In: *Language Teaching*, Vol. 36/02, 81-109.

Borg, Simon (1997): *Unifying concepts in the study of teachers' cognitive structures*. Unpublished manuscript.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.

Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Brandenstein, Rudolf (2013): *Der Text-Experte: Textkompetenz steigern; Textverständnis, freies Schreiben, Leserbriefe, Zusammenfassungen, Stellungnahmen, Meinungen, Rechtschreibübungen u.v.m.* Kerpen: Kohl.

Bräuer, Christoph (2010): „Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht“. In: Michael Kämper-van den Boogaart; Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Lese und Literaturunterricht*, Teil 3. Baltmannsweiler: Schneider, 153-196.

Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.) (1996): *Begegnungen mit dem Fremden*. (Gießener Diskurse, 15). Gießen: Ferber'sche Universitätsbuchhandlung.

Breindl, Eva; Volodina, Anna; Waßner, Ulrich Hermann (2014): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2, Semantik der deutschen Satzverknüpfers* (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 13). Berlin: de Gruyter.

Bremerich-Vos, Albert; Schlegel, Sonja (2003): „Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe“. In: Ulf Abraham; Albert Bremerich-Vos; Volker Frederking; Petra Wieler (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach, 409–430.

Brinker, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brinker, Klaus (1996): „Die Konstitution schriftlicher Texte“. In: Hartmut Günther; Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.1-2). Berlin: de Gruyter, 1515 – 1525.

Brinker, Klaus (1988): „Bedingungen der Textualität. Zu Ergebnissen textlinguistischer Forschung und ihren Konsequenzen für die Textproduktion“. In: *Der Deutschunterricht*, 40/3, 6-18.

Bromme, Rainer (2008): „Lehrerexpertise“. In: Wolfgang Schneider; Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 159–167.

Bromme, Rainer (1997): „Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers“. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Encyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 177-212.

Brown, Bryan; Ryoo, Kihyun (2008): “Teaching science as a language: A ‘content-first’ approach to science teaching”. In: *Journal of Research in Science Teaching* 45 (5), 529-553.

Brüner, Gisela (1993): „Mündliche Kommunikation in Fach und Beruf“. In: Theo Bungarten (Hrsg.): *Fachsprachentheorie. Konzeptionen und theoretische Richtungen*. Band 2. Tostedt: Attikon, 730-771.

Buehler, Karl (1951): „On thought connections“. In: David Rapaport (Hrsg.): *Organization and Pathology of Thought*. New York: Columbia University Press.

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (1987): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts – Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Bungarten, Theo (Hrsg.) (1981): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Fink.

Calderhead, James (1996): „Teachers: Beliefs and knowledge“. In: David C. Berliner, Robert C. Calfee (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, 709-725.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. 4. Aufl. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2001a): „Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlerner/innen“. In: Andreas Müller-Hartmann; Marita Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 238-263.

Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.

Chamot, Anna Uhl; O'Malley, John (1994): „Language learner and learning strategies“. In: Nick C. Ellis (Ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 371-392.

Chapman, James W.; Tunmer, William E. (1995): „Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement“. In: *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.

Chklovski, Viktor (1976): „A arte como procedimento“. In *Teoria da literatura: os formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 39-56.

Christ, Herbert; Hüllen, Werner (1995): „Fremdsprachendidaktik“. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 1-7.

Christmann, Ursula (2000): „Aspekte der Textverarbeitungsforschung“. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin, New York: de Gruyter, 113-122.

Christmann, Ursula (1989): *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. Münster: Aschendorff.

Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael (1987): *Narrative, experience and the study of curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 306 208) – Washington.

Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael (1995): *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

Cohen, Andrew D. (1998): „Strategies and processes in test taking and SLA“. In: Lyle F. Bachman; Andrew D. Cohen (Eds.): *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Teaching Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.

Cohen; Andrew; Hosenfeld, Carol (1981): “Some uses of mentalistic data in second language research“. In: *Language Learning* 31, 285-213.

Collier, Virginia P. (1987): „Age and rate of acquisition of second language for academic purposes“. In: *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Collins, Allan; Brown, John Seely; Holum, Ann (1991): *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*. [http://www.21learn.org/arch/articles/brown\\_seely.html](http://www.21learn.org/arch/articles/brown_seely.html) [Zugriff am 07.07.2015].

Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): „Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln“. In: Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH, 857-875.

Couper-Kuhlen, Elizabeth; Barth-Weingarten, Dagmar (2011): „A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur*



verbalen Interaktion, Ausgabe 12, 1-51. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2011/px-gat2-englisch.pdf> [Zugriff am 15.07.2015].

Cummins, Jim (1981): „The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”. In: *Schooling and language minority students*. Sacramento, CA: California Department of Education, 3-49.

Cummins, Jim (1979): „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”. In: *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): „Befragung“. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç; Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 103-122.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Demirkaya, Sevilen (2014): „Analyse qualitativer Daten“. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç; Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 213-227.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich.

Dietrich, Rainer (2004): „Erstsprache-Muttersprache“. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier (Hrsg.): *Soziolinguistik*, 1. Band, Berlin/New York.

Dijk van, Teun A. (1980): *Textwissenschaft*. München: dtv.

Dörfler, Tobias; Golke, Stefanie; Artelt, Cordula (2010): *Dynamisches Testen der Lesekompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeption und Testentwicklung. Projekt Dynamisches Testen*. Weinheim: Basel.

Dorner, Andrea (2013): *Zehn Thesen zum Lesen Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen zu Beginn der Sekundarstufe I*. (Dissertation). Universität Wien.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Aufl. Marburg: Eigenverlag.

Dressler, Wolfgang Ulrich (1973): *Einführung in die Textlinguistik*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Dutke, Stephan (1994): „Mentale Modelle beim Erinnern sprachlich beschriebener räumlicher Anordnungen. Zeitliche Aspekte der Modellkonstruktion und -nutzung“. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 41, 523-548.

Eckerth, Johannes (1998): *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Hohengehren: Schneider.

Edelmann, Walter (2003): „Intrinsische und extrinsische Motivation“. In: *Grundschule*, 35/4, 30-32.

EDK (2000): *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Dossier 60*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ehlers, Swantje (2010): „Lesen“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 199-197.

Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Universität Wien: Habilitationsschrift (unveröff. Typoskript).

Ehlich, Konrad (2010): „Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens“. In: Thorsten Pohl; Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 47-62 (= KöBeS Band 7).

Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *Info DaF* 26 / 1999, 3-24.

Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.

Engel, Ulrich (1996): *Deutsche Grammatik*. 3. Aufl. Heidelberg: Julius Groos.

Ericsson, Anders; Simon, Herbert A. (1993): *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: Mit Press, Revised Edition.

*Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPG)*. <http://egrid.epg-project.eu/de/?language=de> [Zugriff am 09.12.2014].

Fandrych, Christian; Klemm, Albrecht; Riedner, Renate (2014): „Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau“. In: Nicole Mackus, Jupp Möhring (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 38. *Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 87). Göttingen: Universitätsverlag, 177-193.

Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.

Fandrych, Christian (2010): „Language and subject matter reunited: A bilingual approach for teaching Modern Foreign Languages at Higher Education Institutions“. In: Sabine Doff et al. (Hrsg.): *Forum Sprache – Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht*, 3/2010. Ismaning: Hueber, 17-33.

Fandrych, Christian (2010): „Auslandsgermanistik“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 19.

Fandrych, Christian (2007): „Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder“. In: Sabine Schmölzer-Eibinger; Georg Weidacher (Hrsg.): *Textkompetenz*. Tübingen: Narr, 275-298.

Fandrych, Christian (2006): „Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Konrad

Ehlich; Dorothee Heller (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 39-62.

Fandrych, Christian (2005): „Räume‘ und ‚Wege‘ der Wissenschaft: Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen. In: Ulla Fix; Gotthard Lerchner; Marianne Schröder; Hans Wellmann (Hrsg.): *Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*. Leipzig/Stuttgart: Hirzel, 20-33.

Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.

Feilke, Helmuth (2011): „Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes“. In: Helmuth Feilke; Katrin Lehnen (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1-31.

Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hrsg.) (2005): *Literale Textentwicklung: Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/M.: Lang.

Feilke, Helmuth (2000): „Die pragmatische Wende in der Textlinguistik“. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbbd./HSK 16.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 64-82.

Feld-Knapp, Ilona (2010): „Strategien“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 21.

Fix, Ulla (2009): „Stand und Entwicklungstendenzen der Textlinguistik“. *Deutsch als Fremdsprache* 46 (1): 11-19 und 46 (2): 74-85.

Fix, Ulla (2008): „Text und Textlinguistik“. In: Nina Janich (Hrsg.): *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 15-34.

Fix, Ulla; Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Klemm, Michael (Hrsg.) (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?* Frankfurt/M.: Lang.

Flick, Uwe (2012): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

Flippo, Rona F.; Schumm, Jeanne S. (2000): „Reading tests”. In: Rona F. Flippo; David C. Caverley (Eds.): *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah, New York: Erlbaum, 403-372.

Furinghetti, Fulvia; Pehkonen, Erkki (2002): „Rethinking characterizations of beliefs”. In: Gilah C. Leder; Erkki Pehkonen; Günter Törner (Hrsg.): *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Bd. 31). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39-57.

*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Girolami, André (2006): *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Girolami-Boulinier, André (1993): *L'Apprentissage de l'oral et de l'écrit. Collection "Que sais-je?"*, Nr. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Glinz, Hans (1995): „Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht“. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 87-91.

Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G.; Küster, Lutz (2014): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus*. FluL, 43/1. Tübingen: Narr.

Gogolin, Ingrid (2013): „Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Das FöRMig-Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘“. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 37 (1), 75-86.

Gogolin, Ingrid (2010): „Bildungssprache“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 29.

Gogolin, Ingrid (2010): „Bilingualer Sachfachunterricht“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 30.

Gogolin, Ingrid (2007): „Herausforderung Bildungssprache – ‚Textkompetenz‘ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15.-17. Februar in Schloss Rauischholzhausen“. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Textkompetenzen*. Tübingen: Narr, 73-80.

Gogolin, Ingrid (2002): „Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen?“. In: Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung*. Opladen: Leske & Budrich, 153 -168.

Gold, Andreas (2007): *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. (Theoretisierung und Zusammenfassung lesestrategischer Ansätze mit Schwerpunkt auf dem von der Forschergruppe um Gold entwickelten Unterrichtsprogramm „Wir werden Textdetektive“). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Göpferich, Susanne (2008): „Textverstehen und Textverständlichkeit“. In: Nina Janich (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 291-312.

Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Narr.

Goswami, Usha: *Cognition in Children*. London: Psychology Press, 1998.

Grabe, William (2009): *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Graesser, Arthur C.; Millis, Keith K.; Zwaan, Rolf A. (1997): “Discourse comprehension”. In: *Annual Review of Psychology* 48, S. 163–189.

Groeben, Norbert (2004): „Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft“. In: Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa, 11–35.

Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.

Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.

Groß, Annette (2000): *Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung*. (Dissertation). Heßheim.

Großmann, Uta (2009): „Fachtexte richtig lesen – Eine Untersuchung zum inkongruenten Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften“. In: Kristina Peuschel; Jan P. Pietzuch (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung: Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 29. und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig* (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 80). Göttingen: Universitätsverlag, 9-26.

Grotjahn, Rüdiger (2000): „Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie“. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 19-30.

Grotjahn, Rüdiger (1998): „Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 33-59.

Guimarães, Joana; Hüsken, Thomas (2011): „Originalität nicht erwünscht: Zur Übersetzung von Gebrauchstexten am Beispiel Portugiesisch/Deutsch“. In: Peter A.

Schmitt, Susann Herold, Annette Weilandt (Hrsg.): *Translationsforschung. Tagungsberichte der LICTRA. IX. Leipzig International Conference on Translation & Interpretation Studies, 19.-21-5-2010*, Teil 1, Band 10. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 285-291.

Gunten, Anne von (2012): *Spuren früher Textkompetenz: schriftliche Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen im Vergleich*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.

Guthrie, John T.; Wigfield, Allan (2000): „Engagement and motivation in reading”. In: Michael L. Kamil; Peter B. Mosenthal; P. David Pearson; Rebecca Barr (Eds.): *Handbook of Reading Research*, Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Reihe Uni-Wissen. Stuttgart: Klett.

Hammarberg, Björn (2001): „Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition”. In: Jasone Cenoz; Britta Hufeisen; Ulrike Jessner (Hrsg.): *Cross linguistic influence in third language acquisition: psychological perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.

Hartmann, Daniela (2014): *Die Förderung der Aneignung der akademischen Wissenschaftssprache DaF bei internationalen Studierenden mittels einer Online-Lernplattform: Eine Bedarfsanalyse*. Berlin: epubli.

Hasselhorn, Marcus (1992): „Metakognition und Lernen“. In: Günter Nold (Hrsg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verhaltensstrukturen?* Tübingen: Narr, 35-63.

Heckhausen, Heinz (1989): *Motivation und Handeln*. Zweite, völlig überarbeitete und ergänzte Aufl.. Berlin: Springer.

Heckhausen, Heinz; Rheinberg, Falko (1980): „Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet“. In: *Unterrichtswissenschaft*. Bd. 8, Nr. 1, 7–47.

Heine, Lena (2014): „Introspektion“. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç; Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische*



*Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Schöningh, 123-135.

Heine, Lena (2013): „Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata“. In: Karin Aguado; Lena Heine; Karen Schramm (Hrsg.): *Qualitative Inhaltsanalyse und Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung.* Frankfurt a.M. etc.: Peter Lang, 13–31.

Heine, Lena; Schramm, Karen (2007): „Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis“. In: Johannes Vollmer (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse.* Frankfurt a.M.: Lang, 167-206

Heine, Lena (2005): „Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/2, 163–185.

Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs.* Tübingen: Niemeyer.

Heinemann, Margot (2000): „Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft“. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* 1. Halbbd./HSK 16.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 702-709.

Heinemann, Wolfgang (2000b): „Textsorte – Textmuster – Texttyp“. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* 1. Halbbd./HSK 16.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 507-523.

Heinemann, Wolfgang (2000c): „Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens“. In: Kirsten Adamzik (Hrsg.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen.* Tübingen: Stauffenburg, 9-29.

Heinemann, Wolfgang (2000d): „Aspekte der Textsortendifferenzierung“. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* 1. Halbbd./HSK 16.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 523-546.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2010): „Hochschuldidaktik“. In: Detlef H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. überarbeitete u. erweiterte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 273-279.

Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, Andreas (2007): *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Kallmeyer: Seelze.

Helsper, Werner (2000): „Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung“. In: Ernst Cloer; Dorle Klika; Hubertus Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa, 142-177.

Helsper, Werner (1996): „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.

Henrici, Gert (2001): „Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache“. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 841-853.

Henrici, Gert (2000): „Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs“. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 31-40.

Herget, Katrin; Alegre, Maria Teresa Murcho; Figueiredo, Isabel Simone (2011): *Técnicas de tradução em textos científicos nas línguas inglesa e alemã*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro).

Heringer, Hans Jürgen (2001): *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Heringer, Hans Jürgen (1987): *Wege zum verstehenden Lesen: Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Ismaning.

Heringer, Hans Jürgen (1984): „Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 55, 57-70.

Hirschfeld, Ursula (2007): „Ausspracheübungen“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, vierte, vollständig neu bearbeitete Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 277-280.

Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen: Narr.

Hörmann, Hans (1976): *Meinen und Verstehen*. Frankfurt: Suhrkamp.

House, Juliane (1998): „Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Frank G. Königs; Hans Jürgen Krumm (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 89-97.

Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (1982): „Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang“. In: Günter L. Huber; Heinz Mandl (Hrsg.): *Verbale Daten – Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim/Basel: Beltz. 11-42.

Hurrelmann, Bettina (2007): „Modelle und Merkmale der Lesekompetenz“. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 18-28.

Hurrelmann, Bettina (2004): „Sozialisation der Lesekompetenz“. In: Ulrich Schiefele; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider; Petra Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: VS, 37–60.

Jahr, Silke (1996): *Das Verstehen von Fachtexten: Rezeption – Kognition – Applikation*. Tübingen: Narr.

Jakus, Enikő (2010): *Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht*. München: GRIN.

Janich, Nina (Hrsg.) (2008): *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr.

Jentges, Sabine (2010): „Aufbau von Textkompetenz. Fallbeispiele aus dem Literaturkurs eines Studienkollegs“. In: Dirk Skiba (Hrsg.): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 161-176.

Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Keller, Stephan; Ruf, Urs; Winter, Felix (Hrsg.) (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Kintsch, Walter (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, Walter; Dijk, Teun A. van (1978): „Towards a model of text comprehension and production“. In: *Psychological Review*, 85/5, 363-394.

Klauer, Karl Josef (1996): „Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 28, 67–89.

Kleppin, Karin; Tönshoff, Wolfgang (2000): „Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“. In: Beate Helbig; Karin Kleppin; Frank G. Königs (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 113-127.

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): „Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“. In: Manfred Prenzen; Ingrid Gogolin; Heinz-Hermann Krüber (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-29.

Klieme, Eckhard; Rakoczy, K (2003): „Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht“. In: Jürgen Baumert; Cordula Artelt; Eckhard Klieme; Manfred Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): *PISA 2000. Ein differenzierender Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich, 334-359.

Klingberg, Lothar (1990): *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.

Knapp-Potthoff, Annelie (1998): „Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenforschung und Kognition“. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Frank G. Königs; Hans Jürgen Krumm (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 98-104.

Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hrsg.) (2011): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.

Knorr, Petra (2013): „Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren“. In: Karin Aguado; Lena Heine; Karen Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 48), 31–53.

König, Eckard; Bentler, Annette (2013): Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Barbara Friebertshäuser (Hsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa (Handbuch), 173–182.

Königs, Frank G. (2000): „How to do research with words? – Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung“. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider, 55-61.

Königs, Frank G. (1998): „Kognition: Begriffliches und (Un)Begreifliches zu einem häufig verwendeten Terminus bei der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen“. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Frank G. Königs; Hans Jürgen

Krumm (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 105-113.

Köster, Lutz (2000): „Semantisierungsprozesse im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Mehrmethodenanalysen in der Forschungspraxis“. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider, 41-53.

Krause, Wolf-Dieter (2000): „Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung“. In: Wolf-Dieter Krause (Hrsg.): *Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 34-67.

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, Gunther; Theo van Leeuwen (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kretzenbacher, Heinz, L. (2010): „Fach- und Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* 1. Halbbd./HSK 35.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 493-501.

Kretzenbacher, Heinz, L. (1992): *Wissenschaftssprache*. Heidelberg: Groos.

Krings, Hans-Peter (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen, Narr.

Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Wien: Huter & Roth.

Kruse, Otto (2003): „Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven“. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York: de Gruyter: 95-111.

Kubli, Fritz (2011): *Denken als soziale Errungenschaft. Eine genetische Erkenntnistheorie im Dialog*. Wien: Lit Verlag.

Kubli, Fritz (2005): *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis Verlag Deubner.

Kubli, Fritz (1998): *Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht – Geschichte und Geschichten als Verstehenshilfe*. Köln: Aulis.

Kubli, Fritz (1996): „Erzählen in konstruktivistischer Sicht“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 2, Heft 2, 39-50.

Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, Christina (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Repositorium online [Zugriff am 9.11.2014].

Kunter, Mareike (2014): „Professionalisierung von Lehrkräften“. In Markus Wirtz (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/professionalisierung-von-lehrkraeften/> [Zugriff am 22.11.2014].

Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann Uta; Richter, Dirk (2011): „Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften“. In: Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 55-68.

Kunter, Mareike; Klusmann Uta (2010): „Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz“. In: Wilfried Bos; Eckhard Klieme; Olaf Köller (Hrsg.): *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann, 207-230.

Kursiša, Anta (2012): *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider.

Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte: lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.

Langer, Elisabeth (2010): „Spracherwerb im Naturwissenschaftsunterricht in Klassen mit Migrationshintergrund“. In: Gabriele Fenkart; Anja Lembens; Edith Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag, 89-107.

Lapa, Carlos; Mota, Lúcia Silva; Vilela, Margarida (2002): *Programa de Alemão*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Lisboa.

Legewie, Heiner (1994): „Globalauswertung“. In: Andreas Bühm; Thomas Muhr; Andreas Mengel (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag, 100-114.

Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus

Leuchter, Miriam; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Lipowsky, Frank (2006): „Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrg., Heft 4, 562-579.

Lillis, Theresa; Scott, Mary (2007): “Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy”. In: *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.

Lörscher, Wolfgang (1992): "Process-Oriented Research into Translation and Implications for Translation Teaching". In: *TTR* V(I), 145-161.

Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

Lutjeharms, Madeline (2001): „Leseverstehen“. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 2. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 901-908.

Marcus, George E.; Fischer, Michael M. J. (1986): *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: University of Chicago Press.

Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.



Maggioni, Liliana; Fox, Emily; Alexander, Patricia A. (2015): "Beliefs about Reading, Text, and Learning from Text". In: Helenrose Fives; Michele Gregoire Gill (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge (Educational Psychology Handbook), 353-369.

Martins Alves, Margarida (2000): *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. 2ª Ed. Lisboa: ISPA.

Mayer, Jörg (2014): *Phonetische Analysen mit Praat. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger*. <http://praatpfanne.lingphon.net/> [Zugriff am 21.07.2015].

Meireles, Selma M. (2006): „Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers". In: Hardarik Blühndorn; Eva Breindl; Ulrich H. Wassner (Hrsg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin, New York: de Gruyter, 299-314.

Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): „Datenaufbereitung: Transkription und Annotation“. In: Julia Settinieri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç; Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 147-166.

Merten, Klaus; Teipen, Petra (1991): *Empirische Kommunikationsforschung. Darstellung, Kritik, Evaluation*. München: Ölschläger.

Meyer, Hilbert (2010): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. 15. Aufl. Berlin: Scriptor.

Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Scriptor.

Meyer, Meinert A.; Kunze, Ingrid; Trautmann, Matthias (2007): *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Barbara Budrich.

Meyer, Stefanie (2009): *Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I*. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld. Elektronische Ressource: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2305609> [Zugriff am 09.08.2014].

Möhn, Dieter (2000): „Textsorten und Wissenstransfer“. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein*

*internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbbd./HSK 16.1 (Textlinguistik). Berlin, New York: de Gruyter, 561-574.

Mohr, Imke (2010): „BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 28.

Mohr, Imke (2004): „Forschungsprojekt zur Sprach- und Textkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der AHS-Oberstufe“. In: Hans-Jürgen Krumm; Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 8/2004. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 225-232.

Moroni, Manuela; Neumann, Sabine; Vogt, Irene; Zech, Claudia (Hrsg.) (2011): *Wege zur Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens. Eine kommentierte Auswahlbibliographie für den DaF-Unterricht an italienischen Universitäten*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche.

Müller, Astrid; Roebbelen, Ingrid (2004): „Verstehenshorizonte nutzen“. In: *Praxis Deutsch* 31 (187), 32-35.

Müller, Bettina; Richter, Tobias; Križan, Ana (2012): „Evidenzbasierte Leseförderung in der Grundschule: Vorstellung einer Interventionsstudie“. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2, 213-220.

National Board for Professional Teaching Standards (2002): *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Arlington.

Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit Nr. 26. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Neuweg, Georg Hans (2005): „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“. In: Helmut Heid; Christian Harteis (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 205-228.

- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (Hrsg.) (2007): *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* Straßburg / Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat.
- Nickerson, Raymond S. (1989): „New directions in educational assessment“. In: *Educational Researcher*, 18 (9), 3-7.
- Niederhaus, Constanze (2012): „Diagramme verstehen und schriftlich beschreiben“. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 233: Bildungssprache, 42-47.
- Nodari, Claudio (2005): *Fachtexte verstehen – Trainingsprogramm*. Bern: h.e.p.
- Nodari, Claudio (1996): „Autonomie und Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sondernummer. Stuttgart: Klett: 4-10.
- Nord, Christiane (1991): *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 2. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Norris, Stephen P. (1989): „Can we test validly for critical thinking?“. In: *Educational Researcher*, 18 (9), 21-26.
- Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaumer, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- OECD (2014): *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. (Band I, Überarbeitete Ausgabe, Februar 2014). Bielefeld: Bertelsmann. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de> [Zugriff am 25.01.2015].
- OECD (2013): *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en> [Zugriff am 25.01.2015]

OECD (2010): *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften* (Band 1), Bielefeld: Bertelsmann. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095335-de> [Zugriff am 25.01.2015].

OECD (2009): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.

Oevermann, Ulrich (1996): „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Arno Combe; Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.

Ohm, Udo (2010): „Fachsprache“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 75.

O'Malley, Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oschatz, Kerstin (2011): *Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oser, Fritz (2001): „Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung“. In: Fritz Oser; Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur, Zürich: Rüegger, 67-96.

Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle.

Perrig, Walter; Kintsch, Walter (1985): „Propositional and situational representations of text“. In: *Journal of Memory and Language*, 24, 503-518.

Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula (2012): “Reading Competence Development of Poor Readers in a German Elementary School Sample. An Empirical Examination of the Matthew-effect Model”. In: *Journal of Research in Reading*, 35, 411-426.

Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula (2010): „Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer

Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 167-176.

Piepho, Hans-Eberhard (2001): „Verfahren der Unterrichtsplanung“. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 835-840.

Piepho, Hans-Eberhard (1990): „Leseimpuls und Textaufgabe“. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 2. Stuttgart: Klett: 4-9.

Pinto, Maria da Graça L. Castro (2015): „A leitura e a literacia de leitura vistas como etapas do ato de ler“. In: Angela C. Naschold.; António Pereira; Ronei Guaresi; Vera Wannmacher Pereira (Orgs.): *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: EDUFRN, 123-145.

Pinto, Maria da Graça L. Castro (2013): “O plurilinguismo: um trunfo?”. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48/3, 369-379.

Pinto, Maria da Graça L. Castro; Veloso, João (2006): *Aprendizagem da leitura e da escrita: Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Piteli de Lima, Mirela (2006): *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: Relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. [http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93925/piteli\\_ml\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1](http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93925/piteli_ml_me_sjrp.pdf?sequence=1) [Zugriff am 04.03.2015].

Poethe, Hannelore (2008): „Wissensvermittlung und Verstehenssicherung. Ein Beispiel aus der fachinternen Kommunikation“. In: Irmhild Barz; Ulla Fix (Hrsg.): *Fachtextsorten gestern und heute*. Ingrid Wiese zum 65. Geburtstag. Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte, 15. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 129-140.

Ponte, João Pedro (2005): „O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal“. In: *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 63-73.

Porsch, Raphaela (2010): *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe 1. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2010): „Aufgabenorientierung“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. HSK 35.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1166-1171.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): „Textkompetenz“. In: Peter Bimmel; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Rainer E. Wicke (Hrsg.): *Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Ismaning: Hueber, 5-16.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): „Was ist Textkompetenz?“. In: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploadas/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [Zugriff am 15.03.2013].

Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: Paul R. Portmann-Tselikas; Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien Verlag, 13-44.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): „Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache“. *Deutsch als Fremdsprache*, 1: 3-13.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

Poseidon – Ein DaF-Lektorennetzwerk für Italien, Spanien und Portugal. <http://poseidon.podspot.de/post/jahrestreffen-der-lektorinnen-und-lektoren-in-italien-pisa-2011/> [Zugriff am 25.09.2014].

Posner, Roland (1994): „Texte und Kultur“. In: Andreas Boehm; Andreas Mengel; Thomas Muhr (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Schriften zur Informationswissenschaft*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Propp, Vladimir Jakovlevič (1972): *Morphologie des Märchens*. (= deutsche Ausgabe. Original: Leningrad 1928). München: Hanser.

Quetz, Jürgen (2010): „Niveaubeschreibungen“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 227.

Rampillon, Ute (2000): *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Reiß, Katharina; Vermeer, Hans (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Narr.

Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmer, Anneliese (2011): „Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz; Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 478-495.

*Revisão da Estrutura Curricular* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. <http://static.publico.pt/docs/educacao/revestcurricular.pdf> [Zugriff am 12.02.2015].

Richter, Tobias; Christmann, Ursula (2002): „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“. In: Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa.

Riemer, Claudia (2004): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung“. In: Wolfgang Börner; Klaus Vogel (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübinger Beiträge zur Linguistik 476*. Tübingen: Narr, 35-65.

Riemer, Claudia (2003): „‘Englisch war für mich nur Teil meines Stundenplans’ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung“. In: Nicole Baumgarten; Claudia Böttger; Markus Motz; Julia Probst (Hrsg.): *Übersetzen, Spracherwerb und interkulturelle Kommunikation: das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für*

*Juliane House zum 60. Geburtstag*. Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2/3), 72-96.

Riemer, Claudia (2000): „Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede“. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider, 93-104.

Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010): „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. HSK 35.1. Berlin/New York: de Gruyter, 764-781.

Rincke, Karsten (2010): „Von der Alltagssprache zur Fachsprache. Bruch oder schrittweiser Übergang?“. In: Gabriele Fenkart; Anja Lembens; Edith Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag, 47-62.

Rincke, Karsten (2007): *Sprachentwicklung und Fachlernen im Mechanikunterricht. Sprache und Kommunikation bei der Einführung in den Kraftbegriff*. Berlin: Logos (= Studien um Physik- und Chemielernen, Bd. 66).

Robinson, Alan H. (1948): *Effective Study*. New York: Harper & Row.

Robitzsch, Alexander; Dörfler, Tobias; Pfost, Maximilian; Artelt, Cordula (2011): „Die Bedeutung der Itemauswahl und der Modellwahl für die längsschnittliche Erfassung von Kompetenzen. Lesekompetenzentwicklung in der Primarstufe“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 43 (4), 213-227.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Ruhmann, Gabriela (2014): „Wissenschaftlich Schreiben lernen an deutschen Hochschulen – Eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren“. In: Dagmar Knorr; Ulla Neumann (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann [FörMig Edition], 34-53.



Schaffner, Ellen (2009): „Determinanten des Leseverstehens“. In: Wolfgang Lenhard; Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe, 19-44.

Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang (2004): „Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests“. In: Ulrich Schiefele; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider; Petra Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, 197-241.

Schart, Michael (2014): „Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung“. In: Claus Gnutzmann; Frank G. Königs; Lutz Küster (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43. Jahrgang/1, 36-50.

Schart, Michael (2003): *Projektunterricht subjektiv betrachtet -eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schiefele, Ulrich; Schaffner, Ellen (2013): „Die Lesemotivation von Grundschülerinnen und -schülern der sechsten Klassenstufe – Ergebnisse einer Interviewstudie“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 214-233.

Schiefele, Ulrich; Artelt Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS.

Schlee, Jörg (1988): „Anwendung und Forschung: das Beispiel 'Modifikation'“. In: Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee, Brigitte Scheele (Hrsg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, (Kap. 7.1.). Tübingen: Francke.

Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Schmich, Juliane; Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): TALIS 2008: *Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*. Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards. Bifie-Report 4/2010. Salzburg. [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17\\_br-2010-4.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17_br-2010-4.pdf) [Zugriff am 25.11.2014].

Schmitt, Christiane (2010): „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“. In: Barbara Friebertshäuser; Antje Langer; Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Juventa, 473-486.

Schmidt, Siegfried J. (1976): *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. 2. Aufl. München: Fink.

Schmitt, Guido (2001): „Der Faktor ‚Lehren‘ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts“. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 19.2. Berlin, New York: de Gruyter, 785-796.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2012): „Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach“. In: Manuela Paechter; Michaela Stock; Sabine Schmölzer-Eibinger; Peter Slepcevic-Zach; Wolfgang Weirer (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schmölzer-Eibinger (2010): „Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd./HSK 35.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1130-1137.

Schmölzer-Eibinger (2008/2011): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (2007): *Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.

Schnotz, Wolfgang (2006): „Was geschieht im Kopf des Lesers?“. In: Hardarik Blühdorn; Eva Breindl; Ulrich H. Wassner (Hrsg.): *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin, New York: de Gruyter, 222-238.

Schnotz, Wolfgang (1993): „Mentale Repräsentationen beim Sprachverstehen“. In: *Zeitschrift für Psychologie* 201, 237-259.

Schocker- von Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Schramm, Karen (2010): „Sozialformen“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. HSK 35.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1182-1187.

Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion: Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Schreier, Margrit (2013): „Qualitative Forschungsmethoden“. In: Walter Hussy; Margrit Schreier; Gerald Echterhoff: *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 2. Aufl.. Berlin, Heidelberg: Springer, 183-212.

Schulz, Sonja (2007): *Wie lässt sich Textkompetenz in der Grundschule fördern? Eine Analyse von Ergebnissen aus Textlinguistik und Schreibforschung*. München: GRIN.

Seifried, Jürgen (2009): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. New York: Lang.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter; Uhmann, Susanne (1998): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)“. In: *LB* 173, 91-122.

Sequeira, Maria Fátima (1982): *A Study of the cognitive prerequisites for beginning reading in Portuguese*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.

Shulman, Lee S. (1987): „Knowledge and teaching: Foundations of the new reform“. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, 1-22.

Shulman, Lee S. (1986): „Those who understand: Knowledge growth in teaching“. In: *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, 4-14.

Siebert-Ott, Gesa; Decker, Lena (2013): „Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn“. In: Charlotte Röhner; Britta Hövelbrinks (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in*

*Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen.* Weinheim: Juventa, 159-174.

Skiba, Dirk (2010): „Metakognition“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen: Francke, 210.

Sobel, Martina (2012): *Lesverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe.* Internat. Hochschulschriften, Bd. 579. Münster: Waxmann.

Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Staub, Fritz C.; Stern, Elsbeth (2002): „The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics“. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, I. 2, pp. 344-355.

Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* München: Fink.

Strømsø, Helge I.; Bråten, Ivar (2002): „Norwegian law students' use of multiple sources while reading expository texts“. In: *Reading Research Quarterly*, 37, 208-227.

Strugen, Jürgen; Witschel, Elfriede (Hrsg.) (2013): *Textkompetenz.* Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Innsbruck: StudienVerlag.

Sulzby, Elizabeth; Teale, William (1996): „Emergent literacy“. In: Rebecca Barr; Michael L. Kamil; Peter Mosenthal; David P. Pearson (Eds.): *Handbook of reading research.* Volume II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 727-757.

Terhart, Ewald; Beenewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster, New York: Waxmann.

Terhart, Ewald (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kulturlministerkonferenz (ZKL-Texte Nr. 23).* Münster: ZKL.

Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht: Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.

Thomas, Ellen L.; Robinson, Alan H. (1972): *Improving reading in every class. A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Thurmair, Maria (2010): „Textlinguistik“. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd./HSK 35.1. Berlin, New York: de Gruyter, 275-283.

Trautwein, Carolina (2013): „Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte“. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.8 / Nr.3, 1-14.

Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (1991): *Understanding Vygotsky: A question for synthesis*. Cambridge: Blackwell.

Vater, Heinz (1992): *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink.

Vester, Frederic (1982): *Das kybernetische Zeitalter: neue Dimensionen des Denkens*. Frankfurt/Main: Fischer.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wade, Barrie; Moore, Maggie (2000): „A Sure Start with Books“. In: *Early Years*, Vol. 20/2, Spring 2000, 39-46.

Wahl, Diethelm (1981): „Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen“. In: Hofer, Manfred (Hrsg.) (1981): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts*. München: Urban & Schwarzenberg, 49-77.

Wahrig-Burfeind, Renate (2000): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Warnke, Ingo (2002): „Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs“. In: Ulla Fix; Kirsten Adamzik;

Gerd Antos; Michael Klemm (Hrsg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main u.a. (= Forum Angewandte Linguistik), 125-141.

Weidacher, Georg (2007): „Multimodale Textkompetenz“: In: Sabine Schmölzer-Eibinger; Georg Weidacher (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 39-55.

Weinert Franz E.; Helmke Andreas (1996): „Der gute Lehrer: Person, Funktion, oder Fiktion?“. In: Achim Leschinsky (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz, 223-233.

Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung: zur Textkompetenz am Schulanfang; mit 296 Schülertexten aus Klasse 1*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Weinrich, Harald (1993/2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Weinrich, Harald (1989): „Formen der Wissenschaftssprache“: In: *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin: de Gruyter, 119-158.

Wellenreuther, Martin (2007): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lernen und Lehren im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.

Werder, Lutz von (1994): *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen: kreative Methoden für das Lernen an Hochschulen und Universitäten*. Berlin, Milow: Schibri-Verlag.

Westhoff, Gerard J. (1997): *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Westhoff, Gerard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

Wettemann, Ulrich (2012): „Übersetzung qualitativer Interviewdaten zwischen Translationswissenschaft und Sozialwissenschaft“. In: Jan Kruse; Stephanie Berthmann; Debora Niermann; Christian Schmieder (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen*. Basel: Beltz, 101-120.

- Whitehurst, Grover J.; Lonigan, Christopher J. (1998): „Child Development and Emergent Literacy“. In: *Child Development*, Vol. 69, Issue 3, 848-872.
- Willkop, Eva-Maria (2010): „Lernstrategie“. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 194.
- Wittgenstein, Ludwig (1969): „Tractatus logica-philosophicus, 5.6“. In: Ludwig Wittgenstein: *Schriften*, Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 64.
- Wolff, Dieter (1996): „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. In: *Info-DaF* 5, Okt/1996, 541–560.
- Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): „The Role of Tutoring in Problem Solving“. In: *J. Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, pp. 89 to 100. Pergamon Press. Printed in Great Britain.
- Woods, Devon; Çakır, Hamide (2011): „Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching“. In: *System* 39 (2011), 381-390.
- Woods, Devon (1996): *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Würffel, Nicola (2006): *Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Wurnig, Vera (2002): „„Wenn si nicht gestörbensint danleben si noch höte.“ Eine Untersuchung der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch“. In: Paul R. Portmann-Tselikas; Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 127-146.
- Ziegler, Gudrun (2011): „(Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen“. In: *Forum Sprache* 5/2011: 5-21.
- Zytadl, Wolfgang (2005): „Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34: 156-173.

## 10. Anhang

### Anhang 1: Überblick über die zu erreichenden rezeptiven (Fach-)Text(teil)kompetenzen (modifiziert nach GER 2001: 103-130)

#### Allgemeine Kompetenzen

1. Deklaratives Wissen (*savoir*):  
Weltwissen; fachdidaktisches Wissen
  2. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*):  
Beispiel: Anwendung von adäquaten Strategien bei der Erschließung eines Fachtextes.
  3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*):  
Einstellungen, Überzeugungen, Motivationen und Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Optimist, Pessimist; Fleiß/Faulheit; (Mangel an) Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein).
  4. Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)
    - Sprach- und Kommunikationsbewusstsein:  
Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch umfasst sowohl die Kenntnis als auch das Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprachen;
    - Lerntechniken:  
die Fähigkeit, die im Unterricht geschaffenen Lerngelegenheiten effektiv zu nutzen;  
die Fähigkeit, vorhandene Materialien für selbstständiges Lernen zu nutzen;  
die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen als Lernende/r;  
die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele zu identifizieren;  
die Kenntnis verschiedener Verstehenshilfen (Wörterbücher, Handbücher, Lexika, Recherche im Internet);  
die Fähigkeit zu exzerpieren, zu strukturieren und zu paraphrasieren;  
die Fähigkeit, die eigenen Strategien und Verfahren den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen entsprechend zu organisieren.
- Zu den Lerntechniken können m.E. auch folgende Aspekte, welche im Kontext der vorliegenden Untersuchung von zentraler Bedeutung sind, subsumiert werden:
- Wissen über verschiedene Leseziele:  
global verstehen (erfassen, was insgesamt gemeint ist);  
selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten);  
detailliert verstehen (das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen);
  - Kognitive Strategien:  
Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen;  
Wortigel herstellen;
  - Sprachverarbeitungsstrategien:  
Suchen nach einem Internationalismus oder einem ähnlichen Wort in der L1;  
Wortanalyse;  
Nutzung des Kontextes;  
Reformulieren der Bedeutung;  
Nutzung grammatischer Regeln;  
Übersetzen auf der Satz- und Textebene;



Ignorieren unbekannter Wörter;  
Wichtige Textstellen markieren;  
Am Rand des Textes Notizen anfertigen;  
Gliederungen machen;  
Zusammenfassen;  
Wörter und Ausdrücke analysieren;  
Kenntnisse aus der L1 nutzen;  
Formelhafte Wendungen erkennen.

– Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens:

Sich orientieren;  
Störfaktoren ausschalten;  
Eigene Lernziele bestimmen;  
Den Lernprozess überwachen;  
Das Erreichen der Lernziele kontrollieren;  
Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen;  
Gefühle besprechen;  
Sich Mut einreden.

(Vgl. dazu Bimmel/Rampillon 2000: 64-66).

– Heuristische Fertigkeiten:

die Fähigkeit der Lernenden, neue Informationen zu finden, zu verstehen und weiterzugeben  
(besonders bei der Verwendung von Nachschlagewerken in der Zielsprache);  
die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen (z.B. indem man Informationen in Datenbanken,  
Hypertexten usw. sucht).

(Vgl. GER 2001: 108-109).

## **Kommunikative Sprachkompetenzen (bes. in Hinblick auf die rezeptive Textkompetenz)**

### **Linguistische Kompetenzen**

Lexikalische Elemente:

Feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes  
gelernt und verwendet werden. Z.B.:

- Typische Fügungen der AWS wie z.B.: *vor dem Hintergrund der Ausführungen, auf eine Ausführung wird verzichtet, Aspekte, unter denen ein Thema betrachtet wird, zum Ausdruck kommen, zugrunde legen;*
- Funktionsverbgefüge: *einen Zugang wählen, eine These stützen, unter Vorbehalt gelten, eine Funktion haben/eine Dimension haben, im Vordergrund stehen, an einem Beispiel verdeutlichen;*
- Präpositionale Gefüge: *in Hinblick auf, in Bezug auf.*

### **Grammatische Kompetenz**

Elemente:

- Morpheme – Stämme und Affixe (Präfixe, Suffixe, Infixe); Wortbildungsaffixe (*un-, ver-, -bar, -heit, -keit*);
- einfache Wörter (dabei besonders das Fachvokabular der Didaktik Deutsch als

Fremdsprache wie z.B. *Einstieg*); abgeleitete Wörter (Stamm + Affixe z.B. *vorstellen, eingrenzen*).

Kategorien:

- Aktiv/Passiv (bes. die Verwendung des Passivs und dessen Ersatzformen in der AWS wie z.B. *es lässt sich transparenter machen, es sind Ableitungen zu treffen*);
- Tempus (bes. Gebrauch der Tempora in didaktischen Fachtexten);
- Modus (bes. Gebrauch des Konjunktivs in didaktischen Fachtexten wie z.B. *Man könnte begrifflich und inhaltlich zwischen x“ und y unterscheiden; dies dürfte daran liegen, dass*).

Klassen:

- offene Wortklassen: Substantive, Verben (bes. Verben der AWS wie z.B. *etwas anstoßen, an etwas festhalten, etwas messen an, etwas marginalisieren; Modalverben: Der Einstieg soll das neue Thema für die Schüler auf- oder erschließen*), Adjektive, Adverbien (*teilweise, weitgehend, durchaus, zumindest, nicht zuletzt*), Abkürzungen (*vgl., et al., v.a., i. d. R., bzw.*), Modalpartikel *wohl*;
- geschlossene Wortklassen (dabei bes. grammatische Elemente wie z.B. Konjunktionen: *weil (Kausalität), wie (Vergleich), damit (Finalität), obwohl (Konzessivität), wenn, falls (Konditionalität)*).

Strukturen:

- zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke (z.B. *Binnendifferenzierung, Sozialformen der Arbeit, Einstiegsformen*);
- Phrasen: Nominalphrase; Verbalphrase;
- Teilsätze: Hauptsatz; Nebensatz; selbstständiger Teilsatz;
- Sätze: einfacher Satz; Satzverbindung, Satzgefüge.

Prozesse:

- Nominalisierung (z.B. *fokussieren – die Fokussierung, charakterisieren – die Charakterisierung*);
- Transformation (Vereinfachung von komplexen Sätzen)
- Auflösung von Partizipialkonstruktionen (z.B. *Dies machen auch die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthaltenen Einstiege deutlich. – Dies machen auch die Einstiege, die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthalten sind, deutlich*). (Vgl. dazu ebd.: 113-115).

## **Semantische Kompetenz**

Lexikalische Semantik behandelt Fragen der Wortbedeutung, z.B.:

- die Beziehung zwischen Wörtern und allgemeinem Kontext:

- Referenz;
- Konnotation;
- Repräsentation allgemeiner spezifischer Begriffe.
- interlexikalische Beziehungen, wie:
  - Synonyme/Antonyme;
  - Hyponyme;
  - Kollokation;
  - Übersetzungsäquivalenz.

(Vgl. ebd.).

Grammatische Semantik behandelt die Bedeutung grammatischer Elemente, Kategorien, Strukturen und Prozesse. Und schließlich behandelt pragmatische Semantik logische Beziehungen wie Folgerung, Präsuppositionen und Implikation (ebd.).

### **Soziolinguistische Kompetenzen**

Für den vorliegenden Kontext ist die Erkennung von unterschiedlichen Graden der Formalität relevant:

- formelhaft, z.B. *Die Diskussion ist eröffnet.*
- formell, z.B. *Ich erkläre die Diskussion für eröffnet.*
- neutral, z.B. *Können wir mit der Diskussion anfangen?*
- informell, z.B. *Wie wär's, wenn wir mit der Diskussion anfangen?*
- freundschaftlich, z.B. *Na gut, fangen wir an mit der Diskussion.*
- sehr vertraut, z.B. *Ab geht die Post! Los geht's mit der Diskussion.*

(Modifiziert nach ebd.: 120).

### **Pragmatische Kompetenzen**

#### **Diskurskompetenz**

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung liegt das Hauptaugenmerk auf der Rezeption von Fachtexten und fast gar nicht auf der Produktion von Texten.

Deshalb wird lediglich die Diskurskompetenz fokussiert und diese aus der Perspektive der Rezeption von Texten, d.h. aus der Erkennung und adäquaten Interpretation gewisser Aspekte :

- Thematische Organisation im Text;
  - Logische Anordnung;
  - Äußere Form;
  - Vertextungsmuster (narrativ, deskriptiv, argumentativ);
  - Kohärenz und Kohäsion;
- (Modifiziert nach ebd.: 123)

## Anhang 2: Fragebogen zu Beginn der Untersuchung



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

### Fragebogen zur Sprachlernbiografie und zu Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben von (akademischen) Texten

#### ALLGEMEINE INFORMATIONEN

- a) Alter: \_\_\_\_\_
- b) Geschlecht: \_\_\_\_\_
- c) Erstsprache: \_\_\_\_\_
1. Fremdsprache: \_\_\_\_\_
2. Fremdsprache: \_\_\_\_\_
3. Fremdsprache: \_\_\_\_\_

#### SEKUNDARSCHULE

- a) Was für eine Schule haben Sie besucht?
- ☐ Sekundarschule      ☐ Deutsche Auslandsschule      ☐ Internationale Schule
- ☐ andere: \_\_\_\_\_
- b) Wie viele Jahre lernten Sie Deutsch an Ihrer Schule?
- \_\_\_\_\_
- c) Wie viele Stunden Deutschunterricht hatten Sie pro Woche?
- \_\_\_\_\_
- d) Haben Sie im Unterricht Lehrwerke benutzt?
- ☐ Ja    ☐ Nein
- ☐ Falls ja: Name des Lehrwerks / Name der Lehrwerke:
- \_\_\_\_\_

#### AUFENTHALT(E) IN EINEM DEUTSCHSPRACHIGEN LAND

- a) Waren Sie schon einmal in einem deutschsprachigen Land?
- ☐ Ja    ☐ Nein
- Falls ja, wo?: \_\_\_\_\_
- Wie lange?: \_\_\_\_\_

Motiv(e) des Aufenthaltes?: \_\_\_\_\_

### **UNIVERSITÄT (Bachelorstudium – 1º ciclo)**

a) Universität(en), an denen Sie Ihren Bachelor (*licenciatura*) absolvierten:

☐ portugiesische Universität

☐ andere: Name des Landes/der Länder: \_\_\_\_\_

b) Studienjahr, in dem Sie Ihren Bachelor (*licenciatura*) beendeten. \_\_\_\_\_

c) Bezeichnung des Bachelor-Studiengangs (z.B. *Línguas e Culturas – variante Inglês/Alemão*):  
\_\_\_\_\_

d) Wie viele Jahre lernten Sie Deutsch an der Universität?  
\_\_\_\_\_

e) Wie viele Stunden Deutschunterricht hatten Sie pro Woche?  
\_\_\_\_\_

f) Haben Sie im Deutschunterricht an der Universität Lehrwerke benutzt?

☐ Ja    ☐ Nein

Falls ja, Name des Lehrwerks / Name der Lehrwerke: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Benutzten Sie im Deutschunterricht an der Universität nur das Lehrwerk oder gab es auch zusätzliche Materialien? (Arbeitsblätter, kopierte Texte, Bücher etc.)  
\_\_\_\_\_

g) Auf welcher sprachlichen Niveaustufe haben Sie Ihre *licenciatura* abgeschlossen?

☐ B1

☐ B2

☐ C1

☐ C2

Andere Bezeichnung?: \_\_\_\_\_

h) Für wie viele Jahre hatten Sie keinen Kontakt mehr zur deutschen Sprache bevor Sie mit dem Masterstudiengang an der FLUP begonnen haben? \_\_\_\_\_

### **TEXTKOMPETENZ**

a) Was bedeutet für Sie der Begriff „Textkompetenz“?

---

---

---

b) Wie schätzen Sie die Bedeutung der Textkompetenz für Ihr Master-Studium und für Ihren Beruf als angehende LehrerIn für Deutsch als Fremdsprache ein?

---

---

---

### **TEXTARBEIT IM BACHELORSTUDIENGANG (1° ciclo)**

a) Wurde im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang thematisiert, was der Begriff „Textsorte“ bedeutet?

☐ Ja   ☐ Nein   ☐ Ich weiß es nicht mehr.

b) Wurde im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang thematisiert, was der Begriff „Wissenschaftssprache“ bedeutet?

☐ Ja   ☐ Nein   ☐ Ich weiß es nicht mehr.

c) Was für Texte haben Sie im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang gelesen?

☐ literarische Texte

☐ Zeitungsartikel

☐ Texte aus dem Lehrwerk

☐ wissenschaftliche Texte

☐ andere: \_\_\_\_\_

Gab es beim Verstehen der genannten Texte Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?

---

---

---

d) Haben Sie im Deutschunterricht im Bachelorstudiengang akademische Texte auf Deutsch geschrieben?

☐ Ja   ☐ Nein

Falls ja, welche?: (Mehrwahlantworten möglich)

☐ mündliches Referat

☐ schriftliche Seminararbeit

☐ andere: \_\_\_\_\_

Gab es beim Schreiben der genannten Texte Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?

---

---

---

d) Wurden an Ihrer Fakultät spezifische Kurse zum Trainieren des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens auf Deutsch angeboten?

☐ Ja    ☐ Nein    ☐ Ich weiß es nicht

e) Wie wurden Sie Ihrer Meinung nach insgesamt auf das Lesen und Schreiben von Texten, die auf Deutsch geschrieben sind, im Deutschunterricht an Ihrer Universität vorbereitet?

☐ ungenügend

☐ ausreichend

☐ gut

☐ sehr gut

***Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!***

### Anhang 3: Aufgabenblatt zur ersten Lektüre



Mestrado em Ensino

**FACULDADE DE LETRAS**

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

Didática do Alemão I – stome

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

#### Aufgabenblatt zur ersten Lektüre

Bitte schreiben Sie die Antworten in Ihrer Erstsprache!

#### Knappe Zusammenfassung des gelesenen Inhalts in eigenen Worten

Sie haben den Artikel zur Lernerautonomie gelesen. Schreiben Sie in ein oder zwei Sätzen worum es in diesem Text geht.

---

---

#### Charakterisierung des Textes

Aufgabe 2: Schauen Sie sich den Text Nr. 128. „Lernerautonomie“ sorgfältig an und beantworten Sie dann die Fragen zur Gestaltung des Textes!

1. Um welche Textsorte handelt es sich bei diesem Text? (Schreiben Sie einen Begriff!):  
\_\_\_\_\_
2. Von wem wurde der Text geschrieben? Name(n): \_\_\_\_\_
3. Wie ist der Text aufgebaut? (kurze Antwort): \_\_\_\_\_
4. In welchem sprachlichen Stil wurde der Text verfasst? (kurze Beschreibung z.B. formell; informell; umgangssprachlich; wissenschaftlich): \_\_\_\_\_

#### WÄHREND DES LESENS

#### Ziel: Identifizierung von spezifischen Informationen im Text

Aufgabe 3: Lesen Sie nun die Abschnitte 1. – 3. und beantworten Sie folgende Fragen zum Inhalt des Textes! (Antworten jeweils als kleinen Text)

5. Was bedeutet „Autonomie“ im Kontext der Fremdsprachendidaktik?
6. Aus welchen Gründen ist es sinnvoll, die Autonomie der Lerner im Fremdsprachenunterricht zu fördern?



7. Welche Aufgaben sollte ein Lehrer übernehmen, der die Autonomie seiner Schüler fördern möchte?

## NACH DEM LESEN

### Ziel: Kurze Reflexion über das Leseverstehen und die Leseerfahrung

Aufgabe 4: Fragen zum Schwierigkeitsgrad des Textes
---

8. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Die Lektüre des Textes war...“ (Bitte ankreuzen und begründen).

☐ zu schwierig    ☐ sehr schwierig    ☐ nicht so schwierig    ☐ einfach

---

---

---

9. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Ich habe ... von dem, was im Text steht, verstanden“. (Bitte ankreuzen und begründen).

☐ nichts    ☐ fast nichts    ☐ ziemlich viel    ☐ (fast) alles

---

---

---

10. Notieren Sie sechs Wörter oder Begriffe aus dem Text, die Sie ganz leicht verstehen.

---

---

11. Notieren Sie sechs Wörter oder Begriffe aus dem Text, die Sie nicht verstehen.

---

---

12. Notieren Sie einen Satz oder einen Satzteil aus dem Text, den Sie sehr schwierig finden.

---

13. Notieren Sie sechs Ausdrücke der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache, die im Text vorkommen (z.B. *Laut des Autors; eine Hypothese wird aufgestellt; eine Perspektive wird vertreten; anknüpfen an etwas*)

---

---

14. Nennen Sie sechs Beispiele für typisches Vokabular aus der Didaktik (z.B. *Lernerautonomie, Lehrperson*):

---

---

15. Haben Sie schon Erfahrung mit der Lektüre solcher Texte? Wenn ja, in welchem Kontext? (Schreiben Sie bitte einen kurzen Text).

16. Haben Sie bei der Lektüre dieses Textes Lesestrategien angewendet?

☐ Falls ja, erklären Sie:

---

---

☐ Falls nein, erklären Sie:

---

---

## Anhang 4: Retrospektionsprotokoll zur ersten Lektüreaufgabe



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

### Retrospektionsprotokoll zur ersten Lektüreaufgabe

Name:

Datum:

#### Aufgabe

Sie haben den Text von Nodari gelesen. Nun sollen Sie über diese Erfahrung reflektieren. Schreiben Sie so ausführlich wie möglich. Es geht vor allem um die Detailliertheit und die Tiefe der Aussagen. Sie dürfen auf Portugiesisch schreiben.

Beachten Sie dabei folgende Fragen:

1. Sie sollten eine knappe Zusammenfassung des gelesenen Inhaltes in eigenen Worten auf Deutsch schreiben. Beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe:

a) Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft!

☐ zu schwierig    ☐ sehr schwierig    ☐ nicht so schwierig    ☐ einfach

b) Begründen Sie Ihre Wahl!



2. Beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad folgender Aufgaben:  
Benennung der Textsorten / Nennung des Autors / Gliederung des Textes / sprachlicher Stil des Textes

a) Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft!

☐ zu schwierig    ☐ sehr schwierig    ☐ nicht so schwierig    ☐ einfach

b) Begründen Sie Ihre Wahl!



3. Wie schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad des Textinhaltes ein?

a) Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft!

☐ zu schwierig    ☐ sehr schwierig    ☐ nicht so schwierig    ☐ einfach

b) Begründen Sie Ihre Wahl!



Worin bestanden die Hauptschwierigkeiten beim Lesen dieses Textes bzw. in welchen Aspekten möchten Sie Ihre Textkompetenz erweitern? Erklären Sie!

4. Wie sind Sie beim Lesen des Textes vorgegangen?

Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft!

- ☐ Ich versuchte, jedes Wort zu verstehen.
- ☐ Ich übersetzte jedes Wort isoliert.
- ☐ Ich habe zuerst den ganzen Text gelesen, um den Gesamtzusammenhang zu verstehen.
- ☐ Ich habe auf Untertitel im Text geachtet zur Identifizierung von Paragrafen und deren Themenschwerpunkten.
- ☐ Aus dem Textzusammenhang konnte ich die Bedeutung einzelner Wörter erschließen.
- ☐ Ich wurde auf internationale Wörter aufmerksam.
- ☐ Die Überschriften, Bilder, Schemata halfen mir, den Textinhalt besser zu verstehen.
- ☐ Beim Lesen habe ich Schlüsselwörter unterstrichen.
- ☐ Beim Lesen habe ich verschiedene Farben zum Anstreichen benutzt.
- ☐ Ich habe wichtige Sätze unterstrichen.
- ☐ Ich habe wichtige Absätze am Rand angestrichen.
- ☐ Ich habe Notizen am Rand des Textes gemacht.
- ☐ Ich habe eine Zusammenfassung des Textes geschrieben.
- ☐ Ich habe ein Glossar mit der wichtigen Fachterminologie angelegt.
- ☐ Ich habe auf formelhafte Wendungen im Text geachtet.
- ☐ Ich habe Wörter und Ausdrücke analysiert.
- ☐ Ich habe auf Doppelpunkte geachtet, weil danach jeweils eine Erklärung folgt.
- ☐ Ich habe auf *schräg gedruckte* Wörter im Text geachtet, weil es sich dabei um Schlüsselwörter handelt.
- ☐ Ich habe mit Kommilitoninnen über den Text gesprochen.
- ☐ Ich schlug häufig vorkommende Wörter im Wörterbuch nach.
- ☐ Ich habe ein Online-Wortübersetzungsprogramm benutzt.

☐ Andere Strategien, die ich beim Lesen angewandt habe:

.....

.....

.....

Welche Strategien waren am hilfreichsten? Erklären Sie!

5. Wie haben Sie sich bei der Lektüre des Textes gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert

- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

6. Wie haben Sie sich bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

7. Zusammenfassendes Fazit:

Welche Aspekte machen einen Text einfach zu verstehen?

Welche Aspekte machen den Text schwierig zu verstehen?

Anderes: \_\_\_\_\_

## Anhang 5: Aufgabenblatt zur zweiten Lektüre



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### Aufgabenblatt zur zweiten Lektüre

#### Knappe Zusammenfassung des gelesenen Inhalts in eigenen Worten

Sie haben den Artikel zu Verfahren der Unterrichtsplanung gelesen. Schreiben Sie in ein oder zwei Sätzen worum es in diesem Text geht.

---

---

#### Charakterisierung des Textes

Aufgabe 2: Schauen Sie sich den Text Nr. 85. „Verfahren der Unterrichtsplanung“ sorgfältig an und beantworten Sie dann die Fragen zur Gestaltung des Textes!

1. Um welche Textsorte handelt es sich bei diesem Text?  
(Schreiben Sie einen Begriff!): \_\_\_\_\_
2. Von wem wurde der Text geschrieben? Name(n): \_\_\_\_\_
3. Wie ist der Text aufgebaut? (kurze Antwort): \_\_\_\_\_
4. In welchem sprachlichen Stil wurde der Text verfasst? (kurze Beschreibung): \_\_\_\_\_

#### WÄHREND DES LESENS

#### Ziel: Identifizierung von spezifischen Informationen im Text

Aufgabe 3: Lesen Sie nun die Abschnitte auf S. 837 („Der hermeneutische Ansatz...“ und „Prinzipiell sei an die Methodik der jüdischen Rabbinerschulen erinnert...“ und beantworten Sie folgende Fragen zum Inhalt des Textes! (Antworten jeweils als kleinen Text)

5. Was versteht man unter dem „hermeneutischen Ansatz“?
6. Was versteht man unter der „Methodik der jüdischen Rabbinerschulen“? Erklären Sie!

**Ziel: Kurze Reflexion über das Leseverstehen und die Leseerfahrung**

**Aufgabe 4: Fragen zum Schwierigkeitsgrad des Textes**

7. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Die Lektüre des Textes war...“ (Bitte ankreuzen und begründen).

☐ zu schwierig    ☐ sehr schwierig    ☐ nicht so schwierig    ☐ einfach

---

---

---

8. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Ich habe ... von dem, was im Text steht, verstanden“. (Bitte ankreuzen und begründen).

☐ nichts    ☐ fast nichts    ☐ ziemlich viel    ☐ (fast) alles

---

---

---

9. Notieren Sie sechs Wörter oder Begriffe, die Sie ganz leicht verstehen.

---

---

10. Notieren Sie sechs Wörter oder Begriffe im Text, die Sie nicht verstehen.

---

---

11. Notieren Sie einen Satz oder einen Satzteil, den Sie sehr schwierig finden. Erklären Sie auch, weshalb Sie den Satz schwierig fanden!

---

12. Notieren Sie sechs typische Ausdrücke der deutschen Wissenschaftssprache (z.B. eine Hypothese aufstellen)

---

---

13. Nennen Sie sechs Beispiele für typisches Vokabular aus der Didaktik (z.B. *Lernerautonomie, Lehrperson*):

---

---

14. Haben Sie bei der Lektüre dieses Textes Strategien angewendet?

☐ Falls ja, welche? Erklären Sie:

---

---

☐ Falls nein, warum nicht? Erklären Sie:

---

---



## Anhang 6: Retrospektionsprotokoll zur zweiten Lektüreaufgabe



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

### Retrospektionsprotokoll zur zweiten Lektüreaufgabe

**Name:**

**Datum:**

#### Aufgabe

Sie haben den Text von Piepho zu Verfahren der Unterrichtsplanung gelesen. Nun sollen Sie über diese Lektüre-Erfahrung reflektieren. Schreiben Sie so ausführlich wie möglich. Es geht vor allem um die Detailliertheit und die Tiefe Ihrer Aussagen.

Beachten Sie dabei folgende Fragen:

6. Sie sollten eine knappe Zusammenfassung des gelesenen Inhaltes in eigenen Worten auf Deutsch schreiben.
  - a) Wie sind Sie dabei vorgegangen?
  - b) Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja, welche?:
7. Wie beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad folgender Aufgaben? Begründen Sie!  
Benennung der Textsorten / Nennung des Autors / Gliederung des Textes / sprachlicher Stil des Textes
8. Erklären Sie, wie Sie beim Lesen des Textes vorgegangen sind.
9. Wie schätzen Sie den Schwierigkeitsgrad des Textinhaltes ein?
10. Wenn Sie die beiden Texte (Nodari und Piepho), die Sie bis jetzt gelesen haben, miteinander vergleichen, wie schätzen Sie persönlich deren Lektüre ein?  
Stellen Sie Unterschiede im Schwierigkeitsgrad der beiden Texte fest?

#### Zusammenfassender Rückblick

11. Worauf muss man sich konzentrieren, wenn man einen wissenschaftlichen Text auf Deutsch liest?

12. Wo liegen Ihre Stärken und wo liegen Ihre Schwächen im Umgang mit didaktischen Fachtexten?

13. Wie haben Sie sich bei der Lektüre des Textes gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

6. Wie haben Sie sich bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

14. Warum fühlen Sie sich so?

#### Ausblick in die Zukunft

15. Formulieren Sie eigene Lernziele für die kommenden Wochen:

- a) Was möchten Sie allgemein noch lernen bezüglich des Umgangs mit didaktischen Fachtexten auf Deutsch?
- b) Was werden Sie nächstes Mal wieder *gleich* machen, wenn Sie einen didaktischen Fachtext auf Deutsch lesen?
- c) Was möchten Sie nächstes Mal *anders* machen, wenn Sie einen didaktischen Fachtext auf Deutsch lesen?

## Anhang 7: Aufgabenblatt zur dritten Lektüre



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão II – stome

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### Aufgabenblatt zur dritten Lektüre

VOR DEM LESEN (ohne Text)

**Ziel: Aktivierung des Vorwissens, Kontextualisierung**

Aufgabe 1: Was wissen Sie generell schon über das Thema „Unterrichtseinstieg“? –Schreiben Sie ein paar Gedanken dazu auf.

VOR DEM LESEN (mit dem Text)

**Ziel: Einen ersten Eindruck über den Text erhalten**

Aufgabe 2: Schauen Sie sich den Text „Der Unterrichtseinstieg“ sorgfältig an und beantworten Sie dann die Fragen zur Gestaltung des Textes!

1. Um welche Textsorte handelt es sich bei diesem Text? (Schreiben Sie einen Begriff!):  
\_\_\_\_\_
2. Von wem wurde der Text geschrieben? Name(n): \_\_\_\_\_
3. Wie ist der Text aufgebaut? (kurze Antwort): \_\_\_\_\_
4. In welchem sprachlichen Stil wurde der Text verfasst? (kurze Beschreibung): \_\_\_\_\_

WÄHREND DES LESENS

**Ziel: Identifizierung von spezifischen Informationen im Text**

Aufgabe 3: Lesen Sie nun die Kapitel 1.1 und 1.4 und beantworten Sie folgende Fragen zum Inhalt des Textes! (Antworten jeweils als kleiner Text)

5. Erklären Sie!: „Der Unterrichtseinstieg hat eine kognitive, affektive und manchmal psychomotorische Dimension“.
6. Welche der vorgeschlagenen Beispiele für Aktivitäten im Unterrichtseinstieg finden Sie besonders interessant? Warum?

#### Ziel: Identifizierung von spezifischen sprachlichen Aspekten

Aufgabe 4: Schauen Sie einige Passagen genauer an. Was für typische Aspekte der didaktischen Fachsprache erkennen Sie? (z.B. didaktische Fachwörter; Verben / Modalverben; feste Fügungen (*im Hinblick auf*); Satz-Konstruktionen, Passiv-Formen; Konjunktiv; Adverbien (*typischerweise*); Abkürzungen (z.B. / ggf. / i.d.R.)

Geben Sie praktische Beispiele aus dem Text!


#### NACH DEM LESEN

#### Ziel: Kurze Reflexion über das Leseverstehen und die Leseerfahrung

Aufgabe 4: Fragen zum Schwierigkeitsgrad des Textes

7. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Die Lektüre des Textes war...“

☐ zu schwierig   
 ☐ sehr schwierig   
 ☐ nicht so schwierig   
 ☐ einfach

Begründen Sie!

---



---



---

8. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Ich habe ... von dem, was im Text steht, verstanden“.

☐ nichts

☐ fast nichts

☐ ziemlich viel

☐ (fast) alles

Begründen Sie!

---

---

---

**Aufgabe: Schreiben Sie eine schriftliche Zusammenfassung des gelesenen Textes! (auf Portugiesisch)**

## Anhang 8: Retrospektionsprotokoll zur dritten Lektüreaufgabe



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão II – stome

### Retrospektionsprotokoll zur dritten Lektüreaufgabe

**Name:**

**Datum:**

#### Aufgabe

Sie haben den Text von Hilbert Meyer zum Unterrichtseinstieg gelesen. Nun sollen Sie sich einen Moment Zeit nehmen, um über diese Lektüre-Erfahrung zu reflektieren. Diese Reflexion soll Ihnen helfen, besser zu erkennen, wo Sie sich auf Ihrem Lernweg befinden und was Sie zukünftig noch lernen möchten. Versuchen Sie, so ausführlich wie möglich zu schreiben. Es geht vor allem um die Detailliertheit und die Tiefe Ihrer Aussagen. Sie dürfen auf Portugiesisch schreiben.

16. Erklären Sie, wie Sie beim Lesen des Textes vorgegangen sind.

17. Hat Ihnen Ihr Vorwissen zum Thema Unterrichtseinstieg geholfen, um den Text schneller/besser/einfacher zu verstehen?

Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Begründen Sie!

18. Hat Ihnen das, was Sie im ersten Semester gelernt haben bei der Beantwortung der Fragen zu folgenden Aspekten geholfen?:

- a) Textsorte;
- b) Name des Autors;
- c) Gliederung des Textes;
- d) sprachlicher Stil.

Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Begründen Sie!

### 19. Identifizierung von fachspezifischen sprachlichen Aspekten

Wie war für Sie die Erfahrung, praktische Beispiele aus dem Text zu Aspekten der didaktischen Fachsprache zu identifizieren? (z.B. didaktische Fachwörter; Verben / Modalverben; feste Fügungen (im Hinblick auf); Satz-Konstruktionen, Passiv-Formen; Konjunktiv; Adverbien (typischerweise); Abkürzungen (z.B. / ggf. / i.d.R.)

Begründen Sie!

### 20. Wie haben Sie sich bei der Lektüre des Textes gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

### 6. Wie haben Sie sich bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

### 7. Wie haben Sie sich bei dem Schreiben einer Text-Zusammenfassung in Ihrer Muttersprache gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?



## Anhang 9: Aufgabenblatt zur vierten Lektüre



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão II – stome

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### Aufgabenblatt zur vierten Lektüre

Aufgabe 1: Sie haben den Text „Aufgabenorientierung“ gelesen. Schreiben Sie in wenigen Sätzen, worum es im Text geht.

#### VOR DEM LESEN (mit dem Text)

##### Ziel: Einen ersten Eindruck über den Text erhalten

Aufgabe 2: Schauen Sie sich den Text „Aufgabenorientierung“ sorgfältig an und beantworten Sie dann die Fragen zur Gestaltung des Textes!

1. Um welche Textsorte handelt es sich bei diesem Text?  
(Schreiben Sie einen Begriff!): \_\_\_\_\_
2. Von wem wurde der Text geschrieben? Name(n): \_\_\_\_\_
3. Wie ist der Text aufgebaut? (kurze Antwort): \_\_\_\_\_
4. In welchem sprachlichen Stil wurde der Text verfasst? (kurze Beschreibung): \_\_\_\_\_

#### WÄHREND DES LESENS

##### Ziel: Identifizierung von spezifischen Informationen im Text

Aufgabe 3: Lesen Sie nun das Kapitel 2. Und 3. und beantworten Sie folgende Fragen zum Inhalt des Textes! (Antworten jeweils als kleiner Text)

5. Wie wird der Begriff „Aufgabenorientierung“ im Text definiert? (Schreiben Sie in eigenen Worten)

6. Welche Vorteile der „Aufgabenorientierung“ im Unterricht gibt es? (Schreiben Sie in eigenen Worten)

**Ziel: Identifizierung von spezifischen sprachlichen Aspekten**

Aufgabe 4: Schauen Sie einige Passagen genauer an. Was für typische Aspekte der didaktischen Fachsprache erkennen Sie? (z.B. didaktische Fachwörter; Verben / Modalverben; feste Fügungen (*im Hinblick auf*); Partizipialkonstruktionen, Passiv-Formen; Konjunktiv; Adverbien (*typischerweise*); Abkürzungen (z.B. / ggf. / i.d.R.)

Geben Sie praktische Beispiele aus dem Text!

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Aufgabe 5: Notieren Sie sechs Begriffe / Satzteile, die Sie nicht verstehen

_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Wie wichtig sind diese Begriffe/Satzteile für das Gesamtverständnis des Textes?

**NACH DEM LESEN**

**Ziel: Kurze Reflexion über das Leseverstehen und die Leseerfahrung**

Aufgabe 6: Fragen zum Schwierigkeitsgrad des Textes

8. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Die Lektüre des Textes war...“

☐ zu schwierig    ☐ sehr schwierig    ☐ nicht so schwierig    ☐ einfach

Begründen Sie!

---

---

---

9. Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft: „Ich habe ... von dem, was im Text steht, verstanden“.

☐ nichts    ☐ fast nichts    ☐ ziemlich viel    ☐ (fast) alles

Begründen Sie!

---

---

---

## Anhang 10: Retrospektionsprotokoll zur vierten Lektüreaufgabe



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão II – stome

### Retrospektionsprotokoll zur vierten Lektüreaufgabe

Name:

Datum:

#### Aufgabe

Sie haben den Text von Portmann-Tselikas zur Aufgabenorientierung gelesen. Nun sollen Sie sich einen Moment Zeit nehmen, um über diese Lektüre-Erfahrung zu reflektieren. Diese Reflexion soll Ihnen helfen, besser zu erkennen, wo Sie sich auf Ihrem Lernweg befinden und was Sie zukünftig noch lernen möchten. Versuchen Sie, so ausführlich wie möglich zu schreiben. Es geht vor allem um die Detailliertheit und die Tiefe Ihrer Aussagen. Sie dürfen auf Portugiesisch schreiben.

1. Erklären Sie, wie Sie beim Lesen des Textes vorgegangen sind.
2. Sie sollten in wenigen Sätzen formulieren, worum es im Text geht. Wie haben Sie sich dabei gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlten Sie sich so?

3. Sie sollten in eigenen Worten zwei spezifische Fragen zum Textinhalt beantworten.  
Wie war für Sie diese Erfahrung?

#### 4. Identifizierung von fachspezifischen sprachlichen Aspekten

Wie war für Sie die Erfahrung, praktische Beispiele aus dem Text zu Aspekten der didaktischen Fachsprache zu identifizieren? (z.B. didaktische Fachwörter; Verben / Modalverben; feste Fügungen (im Hinblick auf); Satz-Konstruktionen, Passiv-Formen; Konjunktiv; Adverbien (typischerweise); Abkürzungen (z.B. / ggf. / i.d.R.)

Kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft:

- ☐ zu schwierig      ☐ sehr schwierig      ☐ nicht so schwierig      ☐ einfach

Begründen Sie!

#### 5. Wie haben Sie sich bei der Lektüre des Textes gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik  
☐ gestresst  
☐ ängstlich  
☐ unmotiviert  
☐ motiviert  
☐ optimistisch  
☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)  
☐ selbstsicher  
☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)  
☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

#### 6. Wie haben Sie sich bei der Bearbeitung der Lektüreaufgaben gefühlt? (Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik  
☐ gestresst  
☐ ängstlich  
☐ unmotiviert  
☐ motiviert  
☐ optimistisch  
☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)  
☐ selbstsicher

- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

7. Wie haben Sie sich bei dem Schreiben einer Text-Zusammenfassung auf Deutsch gefühlt?  
(Mehrwahlantworten möglich):

- ☐ in Panik
- ☐ gestresst
- ☐ ängstlich
- ☐ unmotiviert
- ☐ motiviert
- ☐ optimistisch
- ☐ beruhigt (habe mich schon daran gewöhnt)
- ☐ selbstsicher
- ☐ stolz (habe keine Probleme mehr damit)
- ☐ anders: \_\_\_\_\_

Warum fühlen Sie sich so?

Welche Unterschiede gibt es bei dem Verfassen der Zusammenfassung in Ihrer Muttersprache?

8. Wie schätzen Sie allgemein Ihre Fähigkeit ein, didaktische Fachtexte auf Deutsch zu lesen und zu verstehen?

9. Gibt es Aspekte, die Sie noch lernen oder vertiefen möchten?

## Anhang 11: Erstes Verbalprotokoll



Mestrado em Ensino

**FACULDADE DE LETRAS**

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

Didática do Alemão I – stome

### **Verbalprotokoll zur Bearbeitung des Textes „Sozialformen“ (ins Deutsche übersetzt)**

Sprechen Sie bitte alles aus, was Ihnen in den Sinn kommt und durch den Kopf geht, während Sie die folgenden 18 Aufgaben lösen. Dabei ist es wichtig, dass Sie nicht versuchen, zu strukturieren, was Sie tun. Stellen Sie sich einfach vor, Sie sind allein im Raum und sprechen mit sich selbst.

#### Charakterisierung des Textes

1. Um was für eine Textsorte handelt es sich bei dem vorliegenden Text?
2. Wer ist der Autor des Textes?
3. Wie ist der Text gegliedert?
4. Was für ein sprachliches Register wird im Text verwendet?

#### Knappe Zusammenfassung des Textes

5. Fassen Sie den Text auf Portugiesisch in einem oder zwei Sätzen zusammen.
6. Fassen Sie den Text auf Deutsch in einem oder zwei Sätzen zusammen.

#### Sprachliche Aspekte des Textes

7. Nennen Sie sechs Begriffe, die für Sie einfach zu verstehen sind.
8. Nennen Sie sechs Begriffe, die Sie nicht verstehen.
9. Nennen Sie einen Satz, der für Sie einfach zu verstehen ist.
10. Nennen Sie sechs typische Verben der alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache.
11. Nennen Sie sechs Wörter/Begriffe, die typisch sind für die deutsche Didaktik.

12. Nennen Sie drei Beispiele von Passivformen, die im Text vorkommen.
13. Nennen Sie drei Beispiele von Modalverben, die im Text vorkommen.

### Textinhalt

14. Wie wird der Begriff "Sozialformen" im Text definiert?
15. Lesen Sie bitte den Abschnitt über „Gruppenarbeit“ (S. 1184) und beantworten Sie folgende Frage:  
In wie viele Phasen lässt sich laut Ziebell die Gruppenarbeit einteilen?

### Reflexion über die Lektüre

16. Wie bewerten Sie den Schwierigkeitsgrad dieses Textes?
17. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie einen solchen Text lesen und verstehen sollen?
18. Welche der Aufgaben sind für Sie noch mit Schwierigkeiten verbunden?



## Anhang 12: Zweites Verbalprotokoll



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão II – stome

### Verbalprotokoll zur Bearbeitung des Textes „Ausspracheübungen“ (ins Deutsche übersetzt)

Sprechen Sie bitte alles aus, was Ihnen in den Sinn kommt und durch den Kopf geht, während Sie die folgenden Aufgaben lösen. Dabei ist es wichtig, dass Sie nicht versuchen, zu strukturieren, was Sie tun. Stellen Sie sich einfach vor, Sie sind allein im Raum und sprechen mit sich selbst.

#### Charakterisierung des Textes

1. Um was für eine Textsorte handelt es sich bei dem vorliegenden Text?
2. Wer ist der Autor des Textes?
3. Wie ist der Text gegliedert?

#### Knappe Zusammenfassung des Textes

4. Fassen Sie den Text auf Portugiesisch in einem oder zwei Sätzen zusammen.
5. Fassen Sie den Text auf Deutsch in einem oder zwei Sätzen zusammen.

#### Sprachliche Aspekte des Textes

6. Nennen Sie drei typische Verben der alltäglichen deutschen Wissenschaftssprache.
7. Nennen Sie drei Beispiele von Konnektoren, die im Text vorkommen.
8. Nennen Sie drei Beispiele von Abkürzungen, die im Text vorkommen.
9. Nennen Sie drei Beispiele von Passivformen, die im Text vorkommen.

10. Nennen Sie drei Beispiele von Modalverben, die im Text vorkommen.
11. Nennen Sie zwei Möglichkeiten, mit denen der Autor neue Informationen im Text ankündigt.
12. Nennen Sie zwei Möglichkeiten, mit denen der Autor im Text Sätze miteinander verbindet.

### Textinhalt

13. Lesen Sie den Abschnitt "Die gängige Unterrichtspraxis , Hörbeispiele zu geben und die Lernenden zu bitten, ‚genau hinzuhören‘, ohne die Hörergebnisse zu kontrollieren, ist unzureichend. Nicht nur der Lehrende sollte wissen, wo Lernende Schwierigkeiten haben, auch sie selbst sollten ihre Hörprobleme erkennen." (S. 279) und beantworten Sie folgende Frage:

Weshalb ist die Korrektur der Hörübungen im Unterricht von fundamentaler Bedeutung?

14. Lesen Sie den Abschnitt über „Medien“ (S. 280) und beantworten Sie folgende Frage:

Weshalb ist der Einsatz von audiovisuellen Medien von grundlegender Bedeutung für das Üben der Aussprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache?

### Reflexion über die Lektüre

15. Wie bewerten Sie den Schwierigkeitsgrad dieses Textes?
16. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie einen solchen Text lesen und verstehen sollen?
17. Welche der Aufgaben sind für Sie noch mit Schwierigkeiten verbunden?

## Anhang 13: Abschließendes Leitfadeninterview



Mestrado em Ensino

**FACULDADE DE LETRAS**

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

Didática do Alemão II – stome

### **Leitfadeninterview** (ins Deutsche übersetzt)

#### **1. Definition von Textkompetenz**

1.1 Wir haben uns im Laufe der beiden Semester mit dem Thema der Textkompetenz befasst. Wir haben auf Deutsch verfasste Fachtexte im Bereich der Didaktik Deutsch als Fremdsprache analysiert, über wichtige Aspekte solcher Texte reflektiert und zwei Lautdenkprotokolle gemacht. Nach all diesen Maßnahmen, wie würden Sie persönlich Textkompetenz definieren?

1.2 Welche Aspekte sind für Sie wichtig, wenn Sie einen auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext lesen?

#### **2. Entwicklung von Textkompetenz**

2.1 Wie war es damals für Sie, als Sie am Anfang des ersten Semesters einen auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext erhielten und ihn lesen und verstehen sollten?

- Wie genau sind Sie dabei vorgegangen?
- Was war besonders schwierig für Sie?
- Wie fühlten Sie sich damals, als Sie sich zum ersten Mal mit einem auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext auseinander gesetzt haben?

2.2 Wie ist das heute für Sie, wenn Sie einen auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtext lesen und verstehen sollen?

- Wie gehen Sie vor?
- Was machen Sie heute anders als damals?
- Was haben Sie gelernt?
- Was ist jetzt einfach(er) für Sie und wo haben Sie noch Schwierigkeiten?

- Wie fühlen Sie sich heute, wenn Sie sich mit auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten auseinander setzen?

### 3. Didaktik-Seminare (6 Kärtchen)

3.1 In den Didaktik-Seminaren haben wir uns ausführlich mit auf Deutsch verfassten didaktischen Fachtexten beschäftigt. Auf den sechs Kärtchen finden Sie Aktivitäten, die wir in den beiden Semestern gemacht haben.

- Welche Aktivität(en) war(en) für Sie besonders wichtig? Warum?
- Welche Aktivität(en) war(en) für Sie weniger wichtig? Warum?
- Was fiel ihnen besonders leicht bzw. schwer? Warum?
- Welche Gefühle verbinden Sie mit den Aktivitäten allgemein? Warum?
- Hat Ihrer Meinung nach etwas Wichtiges gefehlt? / Was hätten Sie sich sonst gewünscht? Oder was hätte man Ihrer Meinung nach besser/anders machen sollen?

<b>Glossar auf Moodle-Plattform</b> (didaktisches Fachvokabular / Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache)	<b>Lektüreaufgaben</b> 1. Semester: Lernstrategien und Autonomes Lernen/Verfahren der Unterrichtsplanung 2. Semester: Unterrichtseinstieg / Aufgaben-orientierter Unterricht / Schmölzer-Eibinger: 3 Phasen-Modell	<b>Schreibaktivitäten</b> Sensibilisierung für Textsorten und sprachliche Register; das Verfassen von kurzen Inhaltsangaben und von Textzusammenfassungen (Aufgabenorientierung, Schmölzer-Eibinger)
<b>Retrospektionsprotokolle zu den Lektüreaufgaben (Moodle-Plattform)</b>	<b>Lautdenkprotokolle</b> 2. Semester: Sozialformen 2. Semester: Ausspracheübungen	<b>Input aus dem Unterricht</b> Arbeitsblätter zu Aspekten der alltäglichen Wissenschaftssprache / zu Aspekten von didaktischen Fachtexten; gemeinsame Erarbeitung und Diskussion von Inhalten

#### **4. Rolle der Textkompetenz**

4.1 Sie sind jetzt am Ende der Didaktik-Seminare angekommen. Inwieweit war die Textkompetenz, die Sie im Laufe des akademischen Jahres erworben haben, wichtig für Ihren Masterstudiengang?

4.2 Wenn Sie in die Zukunft blicken: Wo sehen Sie den Nutzen der Textkompetenz? Inwieweit kann Ihnen diese Kompetenz zukünftig nützlich sein? In welchen Tätigkeiten?

#### **5. Weitere wichtige Aspekte**

5.1 Fällt Ihnen noch etwas zu dem ein, was wir bis jetzt besprochen haben? Möchten Sie einem bestimmten Aspekt Nachdruck verleihen?

## Anhang 14: Übung – Strategien zur Erschließung von fremdsprachlichen Texten



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

### Das Verstehen von Texten

Lesen Sie folgende Texte durch und beantworten Sie dann die Fragen dazu.

#### TEXT A

##### Shampoo voor elke dag

Een verfrissende en milde shampoo voor dagelijks gebruik op basis van hernieuwbare grondstoffen. Met aloë vera, die al meer dan 100 jaar bekend staat voor haar verzorgende en vochtinbrengende eigenschappen. PH-neutraal. Noch de grondstoffen, noch het eindproduct zijn getest op dieren. Verwen uw lichaam ook met ECOVER douchegel en handzeep.

*Gebruiksaanwijzing: haar nat maken, shampoo kort inmassieren en grondig uitspoelen.*

#### TEXT B

##### Sensacja: Radwańska pokonała Kuzniecowa - drugą tenisistkę świata!

Jakub Ciastoń - Fot. Rob Griffith AP



**Agnieszka Radwańska pokonała 6:3, 6:4 drugą raketę świata Swietlanę Kuzniecowa i awansowała do 1/8 finału wielkoszlemowego Australian Open! Polska tenisistka zagrała rewelacyjnie, a jej zwycięstwo to największa sensacja turnieju!**

Ten sukces smakuje tak samo jak wrześnieowe zwycięstwo nad Marią Szarapową na US Open. Ta sama faza Wielkiego Szlema i znów pokonałam drugą raketę świata - mówiła do kamer Eurosportu tuż po spotkaniu 18-letnia Polka, która po raz trzeci w karierze awansowała do najlepszej szesnastki w Wielkim Szlemie.

FRAGEN:

1. Worum geht es im Text (Inhalt/Thema)?
2. Welche Aspekte haben Ihnen geholfen, das Thema zu identifizieren? Wie sind Sie vorgegangen?
3. Um welche Textsorte handelt es sich?
4. Um welche Sprache(n) handelt es sich?

Zusatzinformation:

Die genaue Quellenangabe zu den beiden Texten wird Ihnen im Anschluss an die Bearbeitung der Fragen angegeben.

## Anhang 15: Übungen zur zweiten Lektüreaufgabe\_a



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

Name:

Datum:

### Nachfeld: Übungen zur zweiten Lektüreaufgabe – Passiv, Modalverben, Ich-Formen

Genaue Analyse des zweiten Lesetextes (Piepho: *Verfahren der Unterrichtsplanung*)

#### GRAMMATIK\*:

*Vorgangspassiv*: Das Vorgangspassiv wird gebildet aus den konjugierten Formen des Hilfsverbs werden + Partizip II des Vollverbs. Im Perfekt, Plusquamperfekt und Futur II verliert das Partizip II von werden das Präfix *ge-*:

Die Aufgabe wird im Plenum korrigiert. (Präsens) Portugiesisch: \_\_\_\_\_

Die Aufgabe wurde im Plenum korrigiert. (Präteritum) Portugiesisch: \_\_\_\_\_

Die Aufgabe ist im Plenum korrigiert worden. (Perfekt) ~~Die Aufgabe ist im Plenum korrigiert geworden.~~ Portugiesisch: \_\_\_\_\_

**Merke:** Der Prozess oder der Vorgang interessiert uns und nicht, *wer* etwas macht.

Aktiv: Der Lehrer korrigiert die Aufgabe.

Passiv: Die Aufgabe wird korrigiert. / Die Aufgabe wird vom Lehrer korrigiert.

„Auch wenn von Handlungen die Rede ist, kann die Person des Handelnden ‚ausgeblendet‘ werden, da sie nicht angesprochen wird. Die Aussage bekommt dadurch einen höheren Grad der Allgemeinheit“ (Graefen/Moll 2011: 112).

*Zustandspassiv*: Das Zustandspassiv wird gebildet aus den konjugierten Formen des Hilfsverbs sein + Partizip II des Vollverbs.

Die Aufgabe ist korrigiert. Portug.: \_\_\_\_\_

Die Aufgabe war korrigiert. Portug.: \_\_\_\_\_

**Merke:** Das Resultat interessiert uns.

Aktiv: Der Lehrer korrigiert die Aufgabe. Portug.: \_\_\_\_\_

Passiv: Die Aufgabe ist korrigiert. Portug.: \_\_\_\_\_

#### *Reflexive Formen mit passivischer Bedeutung*

lassen: Das Buch lässt sich gut verkaufen. (Das Buch kann gut verkauft werden).

finden: In dem Artikel findet sich die Aussage... (In dem Artikel kann man die Aussage finden...). Portug.: \_\_\_\_\_



Passiv + Modalverb:

Die Übungen müssen korrigiert werden. Portug.: \_\_\_\_\_

Die Übungen mussten korrigiert werden. Portug.: \_\_\_\_\_

\* Quellen:

Graefen/Moll (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.*

Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford: Peter Lang.

Helbig/Buscha (1999<sup>19</sup>): *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.*

Leipzig/Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

### Passiv-Formen:

passive Form /Textseite	aktive Form	portug. Entsprechung
etwas wird vorgenommen		
x lässt sich an y ablesen		
x wird ... abhängig von y		
..., dass von allen Teilnehmer/innen zur selben Zeit die gleichen Lerninhalte, -ergebnisse und -methoden erwartet werden können/müssen		
x muss ausgerichtet sein auf y		

### Modalverben: können, müssen, sollen, dürfen, wollen, mögen

	Textseite	portug. Entsprechung
x muss ... Anforderungen genügen		
x muss y so arrangieren, dass...		
x muss y entlasten		
x kann (nicht ohne y) gelingen		
[...] kann sich die einzelne Kursleiterin [...] Notizen [...] machen		

X will erreichen, dass		

### Präsenz des Autors im Text\*

Normalerweise tritt der Autor in einem wissenschaftlichen Text nicht in der Ich-Form auf. Es gibt jedoch Situationen, in denen Ich-Formen in wissenschaftlichen Texten vorkommen:

Beispiele (Textkommentierung):

*Zuerst möchte ich die theoretischen Beiträge interkultureller Studien behandeln...*

„Auch dann, wenn ein Autor über eine von ihm durchgeführte Untersuchung, Befragung oder ein Experiment berichtet, verwendet er oft entweder die *ich*-Form oder aber die *wir*-Form, wenn er zu einer Gruppe von Wissenschaftlern gehört“ (Graefen/Moll 2011: 100).

In wissenschaftlichen Texten kommen auch abgeschwächte Formulierungen der *ich*/*wir*-Formen vor. „Insgesamt gehören diese Formeln zum vorsichtig-distanzierten Sprech- und Schreibstil“ (*ibidem*):

meiner Auffassung nach/ nach meiner Auffassung  
 unserer Auffassung nach/ nach unserer Auffassung  
 meiner Ansicht nach  
 meines Erachtens (auch: m.E.)

Beispiele in Piephos Text:

S. 837: „Unter ‚Artikulation‘ verstehe ich Phasen, die...“

\* Quelle:

Graefen/Moll (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford: Peter Lang.

### Kontrollfragen:

1. Warum kommen in wissenschaftlichen Texten sehr häufig Passiv-Formen vor?
2. Welche Funktion können Modalverben in wissenschaftlichen Texten haben?
3. Warum sind Ich-Formen selten in wissenschaftlichen Texten?

## Anhang 16: Übungen zur zweiten Lektüreaufgabe\_b



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

Name:

Datum:

### Nachfeld: Übungen zur zweiten Lektüreaufgabe

Genaue Analyse des zweiten Lesetextes (Piepho: *Verfahren der Unterrichtsplanung*)  
zur Erarbeitung typischer Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache

#### Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache

	Textseite / Infinitiv	Portug. Entsprechung
x erscheint... zu sein		x parece ser ...
x hat etwas zu tun mit		
x gehört zu y		
sicherstellen		
etwas etwas anderem zumessen		
etwas einkalkulieren		
x ist ebenso wichtig wie y		
nützlich sein		
berücksichtigen		
sich herausstellen als		
sich orientieren an		
x bestimmen y		
x beeinflusst y		

#### Passiv-Formen:

	Textseite	Portug. Entsprechung
--	-----------	----------------------

etwas wird vorgenommen		
x lässt sich an y ablesen		
x wird ... abhängig von y		
..., dass von allen Teilnehmer/innen zur selben Zeit die gleichen Lerninhalte, -ergebnisse und -methoden erwartet werden können/müssen		

### Modalverben:

	Textseite	Portug. Entsprechung
x muss ... Anforderungen genügen		
x muss ausgerichtet sein auf y		
x muss y so arrangieren, dass...		
x muss y entlasten		
x kann (nicht ohne y) gelingen		
[...] kann sich die einzelne Kursleiterin [...] Notizen [...] machen		
X will erreichen, dass		

### Wichtigste Tempus-Formen in wissenschaftlichen Artikeln:

### Beispiele:

## Anhang 17: Schreibübungen zur zweiten Lektüreaufgabe



Mestrado em Ensino

**FACULDADE DE LETRAS**

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

Didática do Alemão I – stome

Name:

Datum:

### **Nachfeld: Schreibübungen zur zweiten Lektüreaufgabe (Piepho)**

#### 1. Aufgabe:

Lesen Sie den Abschnitt „Bei genauerem Hinsehen... berufsanwendungsbezogen etc.“ (S. 835) von Piephos Text „Verfahren der Unterrichtsplanung“ und schreiben Sie in eigenen Worten, was in diesem Abschnitt steht.



Nach dem Schreiben:

Wie sind Sie vorgegangen? Welche Strategien haben Sie benutzt?

#### 2. Aufgabe: Schreiben Sie in eigenen Worten eine kurze Zusammenfassung des ganzen Texte .



Nach dem Schreiben:

Wie sind Sie vorgegangen? Welche Strategien haben Sie benutzt?

3. Aufgabe:

4. Aufgabe: Formen Sie den wissenschaftlichen Artikel in einen persönlichen Brief um!



Nach dem Schreiben:

Wie sind Sie vorgegangen? Welche Strategien haben Sie benutzt?

5. Aufgabe: Reflexion über die Schreibaktivitäten. Gab es Schwierigkeiten beim Verfassen dieser Texte? Wenn ja, inwiefern?  
Welche Maßnahmen könnten helfen, diese Schwierigkeiten zu verringern?

## Anhang 18: Übungen zum Text „Sozialformen“



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

Name:

Datum:

### Nachfeld: Übungen zum Text „Sozialformen“

Aufgabe 1: Überprüfen und markieren Sie alle in den untenstehenden Tabellen aufgelisteten Begriffe im jeweiligen Kontext des Lesetextes „Sozialformen“ von Karen Schramm.

#### Abkürzungen:

	Textseite	Portug. Entsprechung
i.d.R – in der Regel	1182, 1184, 1185	geralmente/normalmente
u.a. – unter anderem/unter anderen (Plural)	1182, 1183, 1186	entre outros
z.B. – zum Beispiel	1183	por exemplo
bzw. - beziehungsweise	1184	respetivamente/nomeadamente
ggf. – gegebenenfalls	1185	possivelmente

#### Adverbien:

	Textseite	Portug. Entsprechung
(wie) beispielsweise	1182	(como) por exemplo
typischerweise	1182	tipicamente
darüber hinaus	1183	além disso
insbesondere	1184, 1185	em especial
vorzugsweise	1184	de preferência
weitestgehend	1184	largamente
zunehmend	1186	cada vez mais

#### Feste Fügungen:

	Textseite	Portug. Entsprechung
--	-----------	----------------------

im gelungenen Fall	1182	em um caso de sucesso
wichtig erscheint dabei	1182	aqui parece importante
sich auf der Grundlage von x vollziehen	1182	ocorrer com base em
x ist von besonderer Bedeutung	1183	x é de particular importância
die besondere Ausprägung erfahren	1183	ganha a sua característica especial
x steht in deutlichem Widerspruch zu y	1183	contradizer claramente
unter Bezugnahme auf	1183	com referência a
damit einhergehend	1183	consequentemente
angesichts der Tatsache, dass	1184	dado o facto de que
im Hinblick auf	1184	em relação a
seitens der	1184	por parte de
x findet Anwendung bei	1185	x é aplicado em

### Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache

	Textseite	Portug. Entsprechung
darstellen	1182	representar
x liegt y zugrunde	1182	subjacer
x findet statt bei y	1183	x acontece
x fungiert als y	1183	x tem a função de y
ermitteln	1183	descobrir (cientificamente)
x hält y für überfällig	1183	x já devia ter sido feito
x ergibt sich aus	1183	x surge a partir de
x plädiert für y	1184	pleitear: esforçar-se com afino para obtenção de algo: Pedro pleiteava uma vaga na faculdade.
sich austauschen über	1184	trocar informações sobre
etwas signalisieren	1184	sinalizar algo
etwas aufzeigen an	1184	demonstrar algo através de
sich ausrichten an	1184	orientar-se em
etwas am Beispiel von y verdeutlichen	1184	mostrar algo através do exemplo
sich beteiligen an	1184	participar em



### Passiv-Formen:

	Textseite	Portug. Entsprechung
x wird als y bezeichnet	1182	x é chamado
x wird vorausgesetzt	1182	x é pressuposto
x wird von y übernommen	1182	x é assumido por
x ist auf y ausgerichtet	1182	x está alinhado com y
x wird damit begründet, dass	1183	justifica-se com
mit x wird auch y verfolgt	1184	com x também é pretendido
x ist geeignet für y	1184	x é adequado para
x wird als essenziell erachtet	1184	x é considerado essencial
x wird erforscht	1184	x é investigado
werden genutzt	1186	são utilizados

### Reflexive Formen mit passivischer Bedeutung:

	Textseite	Portug. Entsprechung
... lassen sich anführen	1182	podem ser citados
als weitere Beispiele lassen sich ... nennen / als Beispiele lassen sich ... anführen	1184	como exemplos adicionais podem ser citados...
x lässt sich in ... unterteilen	1184	x pode ser dividido em...
lassen sich unterscheiden als	1185	podem ser distinguidos como

### Passiv mit sein + zu + Infinitiv (Modalfaktor: können/müssen/sollen):

	Textseite	Portug. Entsprechung
x ist von y abzugrenzen	1182	x deve ser delimitado de y
x ist herbeizuführen durch y	1182	x deve ser estabelecido através de
x sind zu verzeichnen	1184	podem ser registados

### Modalverben: können, müssen, sollen, dürfen, wollen, mögen

	Textseite	Portug. Entsprechung
dass der einzelne Lernende sich häufiger äußern kann	1184	para que cada aluno possa pronunciar-se mais vezes
so können Lernende ... auswählen	1186	assim, os alunos podem escolher

### Konjunktiv:

	Textseite	Portug. Entsprechung
exemplarisch für ... seien genannt	1184/1185	a título de exemplo sejam mencionados...

### Wichtigste Tempus-Formen in wissenschaftlichen Artikeln:

Meistens Präsens

Finden Sie Ausnahmen!

Z.B. Perfekt:

S. 1183: „Dies hat dazu geführt, dass man sich mit dem Ziel der Innovation stärker auf die Erforschung binnendifferenzierender Sozialformen konzentriert hat.“

Welche Funktion hat das Perfekt in diesem Satz?

#### Aufgabe 2:

Lesen Sie den Abschnitt „Die Einzelarbeit, ... Selbstevaluation“ (S. 1185) von Schramms Text „Sozialformen“ und schreiben Sie in eigenen Worten, was in diesem Abschnitt steht.



Nach dem Schreiben:

Wie sind Sie vorgegangen? Welche Strategien haben Sie benutzt?

## Anhang 19: Übungen zum Text „Unterrichtseinstieg“



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

Name:

Datum:

### Nachfeld: Übungen zum Text „Unterrichtseinstieg“ von Hilbert Meyer

Aufgabe: Schauen wir nun einige Text-Passagen genauer an. Welche typischen Aspekte der didaktischen Fachsprache kennen Sie bereits?

#### Partizipialkonstruktionen:

S. 122: Dies machen auch die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthaltenen Einstiege deutlich.

Formulieren Sie diesen Satz mit einem Relativsatz:

Dies machen auch die Einstiege deutlich, die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthalten sind.

S. 125: die in der Theorie entwickelten Modellvorstellungen

Relativsatz: Die Modellvorstellungen, die in der Theorie entwickelt wurden

S. 126: die erarbeitete These

Relativsatz: die These, die erarbeitet wurde

S. 128: der in der Pause entstandene Handlungsstau

Relativsatz: der Handlungsstau, der in der Pause entstanden ist

**Aufgabe:** Notieren Sie zwei weitere Beispiele von Partizipialkonstruktionen aus dem Text.

- 1.
- 2.

**Frage:** Warum kommen Partizipialkonstruktionen in wissenschaftlichen Texten häufig vor?

#### Nominalstil

S. 128: Unterrichtseinstiege dienen der Formierung der Sinne und der Stillstellung der Schüler-Körper. Sie haben sowohl eine Erschließungs- als auch eine Disziplinierungsfunktion.

die Formierung – formieren

die Stillstellung – still stellen

die Erschließung – erschließen

die Disziplinierung - disziplinieren

**Frage:** Welche Wirkung haben die Nominalisierungen?

### Wie macht der Autor etwas zum Thema?

„Erste Thematisierungen können durch Titel und Überschriften realisiert werden sowie mit einleitenden Ankündigungen wie z.B. *in dieser Arbeit / in diesem Beitrag / im Folgenden*. An eine solche Ankündigung kann dann angeknüpft werden, z.B. mit Ausdrücken wie *dies / dabei / hierfür*“ (Graefen/Moll 2011:31).

**Aufgabe:** Was erwarten Sie als Leserin, wenn Sie diese Überschriften lesen?

#### 1. Unterrichtseinstieg

##### 1.1 Theoretische Funktionsbestimmung

**Aufgabe:** Wie erfolgt eine Ankündigung? Analysieren Sie folgendes Beispiel und kommentieren Sie es:

S. 122: „Es geht im Folgenden also sowohl um Stundenanfänge wie auch um Einstiege in größere Themenkomplexe.

**Aufgabe:** Mit welchen sprachlichen Mitteln wird thematisiert, gegliedert, angekündigt und zum nächsten Thema übergeleitet? Analysieren Sie folgende Beispiele und kommentieren Sie sie:

S. 129: „Ich schlage vor, folgende fünf Kriterien für die Planung und Beurteilung von Unterrichtseinstiegen zugrunde zu legen“.

S. 138: „Ein solcher Einstieg kann mehrere didaktische Funktionen erfüllen: „

**Aufgabe:** Wie werden Sätze miteinander verbunden? Analysieren Sie folgende Beispiele und kommentieren Sie sie:

S. 126: „Es geht um einen Einstieg in eine Sportstunde in der Grundschule. Dieser Einstieg ist nicht frei erfunden, sondern er gibt wieder, wie der Autor selbst vor 20 Jahren an einer niedersächsischen Volksschule unterrichtet hat.“

S. 128: „Von einer gezielten Vorbereitung auf das neue Thema kann bei diesen Einstiegsformen keine Rede sein; vielleicht funktionieren sie gerade deshalb so gut, weil sie unspezifisch sind. Solche Einstiege haben eher die Aufgabe, den Seelen-, Körper- und Pausenschutz beiseitezuräumen, der den eigentlichen Beginn der Arbeit behindert.“

S. 133: „Die Disziplin des Schülers hat eine äußere, beobachtbare und eine innere, nur aus dem Verhalten zu erschließende Seite. Bei der äußeren geht es um die ruhige, sachbezogene,

manchmal auch neugierig-aufgeregte Bereitschaft, sich auf das Thema der Stunde einzulassen. Die innere Seite bezeichnet die innere Ruhe, Spannung und Neugier, das Sich-Öffnen gegenüber dem neuen Thema. Innere und äußere Seite zusammen ergeben das, was wir Arbeitshaltung des Schülers nennen.“

### Verben zur Definition von Begriffen:

Mit welchen Verben wird ein neuer Begriff definiert? Finden Sie weitere Beispiele im Text!

S. 122: *dazu da sein* : Der Unterrichtseinstieg ist dazu da, .... zu +Infinitiv

S. 122: *bezeichnen*: Der Begriff bezeichnet einen bestimmten Schritt des Unterrichts.

### Verben, die etwas erklären:

S. 122: deutlich machen; S. 125: verdeutlichen

Aufgabe: Finden Sie im Text weitere Beispiele für Verben, die etwas erklären und notieren Sie sie!

### Abkürzungen:

S. 123: vgl. / S. 44

S. 125: usw.

S. 126: o.ä.

S. 127: M.E.

S. 132: bzw.

S. 133: u.a.

### Feste Fügungen:

S. 122: eine Funktion haben / eine Dimension haben

S. 125: zum Ausdruck kommen

S. 125: Rückschlüsse ziehen (*Es können Rückschlüsse auf x gezogen werden*).

S. 125: im Vordergrund stehen

S. 126: unter Vorbehalt gelten

S. 126: an einem Beispiel verdeutlichen

S. 129: zugrunde legen

S. 132: Schwierigkeiten bereiten

### Konjunktiv:

S. 122: *Man könnte begrifflich und inhaltlich zwischen dem „Stundeneinstieg“ und dem „Einstieg in ein neues Thema“ unterscheiden.*

**Frage:** Welche Funktion hat hier der Konjunktiv?

### Passiv-Formen:

Suchen und markieren Sie folgende Textstellen:

S. 125: *... Vorschläge und Konzepte, die in der allgemein- und fachdidaktischen Literatur gemacht werden.*

S. 125: *... Unterrichtseinstiegen, die angeboten werden*

S. 125: *lassen sich die Charakteristika studieren*

S. 126: *Es sind Ableitungen zu treffen*

### Modalverben:

S. 122: Der Einstieg soll das neue Thema für die Schüler auf- oder erschließen.

Was bedeutet „soll“ in diesem Satz?

S. 126: dies dürfte daran liegen...

Was bedeutet „dürfte“ in diesem Teilsatz?

### Konnektoren:

S. 126: ersterer...letzterer

S. 126: der eine... der andere

S. 126: obwohl

S. 127: weil

S. 128: sondern

S. 132: aber

S. 132: deshalb

S. 135: danach

**Reflexion:**

Welche der hier bearbeiteten Aspekte sind Ihnen schon vertraut?

Welche der hier bearbeiteten Aspekte sind neu für Sie?

Gibt es Schwierigkeiten? Wenn ja, wo?

## Anhang 20: Übungen zum Text „Aufgabenorientierung“



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão I – stome

Name:

Datum:

### Nachfeld: Übungen zum Text „Aufgabenorientierung“ von Portmann-Tselikas

Aufgabe: Schauen wir nun einige Text-Passagen genauer an.

#### Partizipialkonstruktionen:

S. 1168: „[...] mit der die in der Definition Shekans festgehaltenen Umriss eines auf Sprachgebrauch beruhenden Unterrichts im Hinblick auf seine didaktischen Implikationen entfaltet werden“.

- a) Markieren Sie die Partizipialkonstruktionen in diesem Beispiel.
- b) Formulieren Sie diesen Satz mit einem Relativsatz um:

S. 1169: „Aufgaben geben ein zu erreichendes Ziel vor, sie sind produktorientiert“

- a) Markieren Sie die Partizipialkonstruktionen in diesem Beispiel.
- b) Formulieren Sie diesen Satz mit einem Relativsatz um:

Finden Sie ein weiteres Beispiel einer Partizipialkonstruktion im Text:

---

#### Nominalstil

S. 1168: die Fokussierung – fokussieren

S. 1168: die Charakterisierung – charakterisieren

Finden Sie zwei weitere Beispiele von Nominalisierungen:



a)

b)

### Wie macht der Autor etwas zum Thema?

„Erste Thematisierungen können durch Titel und Überschriften realisiert werden sowie mit einleitenden Ankündigungen wie z.B. *in dieser Arbeit / in diesem Beitrag / im Folgenden*. An eine solche Ankündigung kann dann angeknüpft werden, z.B. mit Ausdrücken wie *dies / dabei / hierfür*“ (Graefen/Moll 2011:31).

**Aufgabe:** Wie erfolgt eine Ankündigung? Analysieren Sie folgendes Beispiel und kommentieren Sie es:

S. 1167: „Je nachdem, wie konsequent die entsprechenden Verfahren eingesetzt werden, kann man unterscheiden zwischen einem streng *aufgabenbasierten* und einem *aufgabenorientierten* Zugang. Im Folgenden wird ausschließlich der letztere Begriff verwendet“.

**Aufgabe:** Mit welchen sprachlichen Mitteln werden Sätze miteinander verbunden? Analysieren Sie folgendes Beispiel und kommentieren Sie es:

S. 1169: „ Es geht darum, dem oft kleinschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs ein alternatives Modell des unterrichtlichen Sprachhandelns entgegenzusetzen. Dieses soll den Lernenden erlauben, sich im Lernfeld zu orientieren...“

### Verben zur Definition von Begriffen:

Mit welchen Verben wird ein neuer Begriff definiert?

S. 1167: [...] *Aufgabe* als Begriff hinreichend scharf zu definieren und damit das Konzept gegenüber anderen abzugrenzen [...]

### Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache:

S. 1167: etwas anstoßen

S. 1167: an etwas festhalten

S. 1167: etwas messen an

S. 1168: etwas marginalisieren

Identifizieren Sie zwei weitere Verben der alltäglichen Wissenschaftssprache:

- a)
- b)

### Abkürzungen:

- S. 1167: vgl.
- S. 1167: et al.
- S. 1167: 2005b
- S. 1167: (s. Abschnitt 3)
- S. 1168: v.a
- S. 1169: Kap. 5

### Feste Fügungen:

- S. 1167: *in Bezug auf*
- S. 1168: *im Hinblick auf*

Identifizieren Sie weitere Beispiele von festen Fügungen im Text:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)

### Modalpartikel wohl:

S. 1169: "Trotz der vielen Unterschiede im Einzelnen würden wohl die meisten VertreterInnen eines aufgabenorientierten Unterrichts dem folgenden Minimalkatalog zustimmen können. Er macht insbesondere die heute wohl weitgehend unbestrittene Einschätzung von Lernen als einem sozial situierten, aktiven (bzw. konstruktiven) und zumindest teilweise bewussten Prozess deutlich – und formuliert zugleich die didaktischen Konsequenzen daraus"

**Frage:** Welche Funktion hat die Modalpartikel „wohl“ in diesen Sätzen?

### Adverbien:

S. 1166 / S. 1168: durchaus (em todo caso)

S. 1167 / S. 1168: zumindest (pelo menos)

S. 1167: trotzdem (mesmo assim)

S. 1167: damit (e com isso)

S. 1168: nicht zuletzt (não menos importante)

S. 1168: weitgehend (largamente)

S. 1168: vielleicht (possivelmente)

S. 1169: teilweise (parcialmente)

### Passiv-Formen:

Suchen und markieren Sie folgende Textstellen:

S. 1167: ... lässt sich transparenter machen.

S. 1167: ...welches didaktische Konzept in ihm verfolgt wird, und seine Qualität kann an ihnen gemessen werden.

### Modalverben:

S. 1168: Das Konzept der Aufgabenorientierung kann deshalb durchaus als neuer Ansatz [...] gelten.

Worin besteht die Funktion des Modalverbs kann in diesem Satz?

Finden Sie weitere Modalverben im Text!

a)

b)

c)

### Konnektoren:

Notieren Sie drei Konnektoren, die im Text vorkommen. Was bedeuten sie?:

a)

b)

c)

### Reflexion:

Welche der hier bearbeiteten Aspekte sind Ihnen schon vertraut?

Welche der hier bearbeiteten Aspekte sind neu für Sie?

Gibt es Schwierigkeiten? Wenn ja, wo?

## Anhang 21: Checkliste für die schriftliche Zusammenfassung eines Textes



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Didática do Alemão II – stome

### Checkliste für die schriftliche Zusammenfassung eines Textes

Eine Zusammenfassung ist die Darstellung eines Textes in kurzer, objektiver Form. Das bedeutet, dass im Rahmen einer Zusammenfassung ein Text sachlich, objektiv (ohne persönliche Interpretationen) und auf die wichtigsten inhaltlichen Punkte beschränkt zusammengefasst wird. Zudem muss die Zusammenfassung ein in sich geschlossener Text mit klarer Struktur und rotem Faden sein. Eine Zusammenfassung eines Textes schreibt man in eigenen Worten.

#### Struktur der Zusammenfassung

Gibt es eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schlussteil?

Gibt es in der Einleitung folgende Informationen?:

- Thema (Titel, zentrales Problem)
- Textsorte (Artikel, Interview, Sachtext)
- Quelle: Autor, Veröffentlichung, Datum
- Medium (Zeitung, Buch, Internetportal, Lexikon etc.)

Hauptteil:

Werden im Hauptteil die Kernaussagen des Textes in einer logischen Reihenfolge genannt? Werden zitierte Textstellen entsprechend gekennzeichnet und mit der Quelle benannt?

Schlussenteil:

Werden im Schlussteil in einen oder in zwei Sätzen abschließende Akzente gesetzt?

#### Sprache

Werden in jedem Textteil typische Redemittel verwendet?

#### **Redemittel für die Einleitung**

*Bei dem Text handelt es sich um ... (Textsorte) von ... (Autor) in / aus ... (Quelle) und befasst sich mit dem Thema...*

*Der Text stammt aus dem Jahr ...*

*In seinem Text (Titel) setzt sich (Autor) mit ...auseinander.*

*In dem Text /Artikel „...“ von / aus (Quelle) geht es um Folgendes:*

*Der Text/ Artikel( Überschrift, Autor, Quelle) thematisiert...*  
*Im Text (Überschrift, Autor, Quelle) geht es um...*  
*In diesem Text geht es um ... Dieser Text handelt von ...*  
*In dem Text geht es darum, dass...*  
*Es wird berichtet, dass ...*  
*Dieser Text hat ... ..zum Gegenstand /zum Inhalt...*

### **Redemittel für den Hauptteil**

*Inhaltlich lässt sich der Text in ... Abschnitte gliedern*  
*Im ersten Abschnitt behandelt der Autor...,*  
*Aus dem zweiten Abschnitt geht hervor, dass...*  
*Ein wichtiger / zentraler Punkt des Textes ist ...*  
*Im Text geht es auch darum, dass ...*  
*Eine weitere wichtige Information ist ...*  
*Der Autor beschreibt / berichtet über*  
*Laut/ Gemäß / Nach xy...*  
*Es wird außerdem dargestellt, wie.../ dass...*  
*Es wird zudem beschrieben, dass...*  
*Die Hauptaussage /zentrale Aussage ist...*

*Der Autor betont / hebt hervor / bezieht sich auf...*

*Der Autor verdeutlicht dies mit Beispielen aus...*

### **Redemittel für den Schlussteil**

*Abschließend stellt der Autor fest...*  
*Zum Schluss weist der Autor darauf hin, dass...*  
*Ich möchte noch einmal das Gesagte kurz zusammenfassen ...*  
*Lassen Sie mich meine Argumente abschließend noch einmal zusammenfassen ...*  
*Abschließend halte ich das Wichtigste noch einmal fest: ...*

Zur Verbindung der einzelnen Abschnitte und Aussagen kann man Hilfs- und Verbindungswörtern wie *außerdem, des Weiteren, darüber hinaus* oder *schließlich* verwenden.

## **Grammatik**

Ist die Kommasetzung richtig? „~~Zuerst, ...~~“

Dass-Satz + Verb am Ende: „Der Autor weist darauf hin, dass der Unterrichtseinstieg ~~hat~~ drei wichtige Funktionen.“

Nach dem Autor die Schule ~~ist~~...

## Anhang 22: Einwilligungserklärung



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

### Einwilligungserklärung (ins Deutsche übersetzt)

Hiermit erkläre ich, dass ich damit einverstanden bin, dass alle im Laufe des Studienjahres 20\_/20\_ im Rahmen der zwei Didaktik-Seminare bearbeiteten mündlichen und schriftlichen Dokumente (u.a. der Fragebogen am Anfang des 1. Semesters, die Lektüreaufgaben zu ausgewählten Fachartikeln und die Retrospektionsprotokolle sowie die zwei mündlichen Lautdenkprotokolle und dem mündlichen Abschlussinterview) von Simone Tomé im Rahmen ihrer Dissertation im Bereich „Textkompetenz“ verwendet werden.

Die zwei mithilfe von Audiogeräten aufgezeichneten Lautdenkprotokolle und das abschließende Interview werden von Simone Tomé und von einer Projektmitarbeiterin (Nadja Müller) transkribiert und ins Deutsche übersetzt.

Ich erkläre mich weiter bereit, dass – zur Erreichung des Forschungszweckes – Daten zur Person und zur sprachlichen Biographie verwendet werden (Fragebogen am Anfang des ersten Semesters). Diese sowie auch die Daten sämtlicher in den Didaktik-Seminaren bearbeiteten Dokumente werden auf elektronischen Datenträgern und in Papierform gespeichert. In allen Dokumenten werden die Namen durch Pseudonyme ersetzt, weitere individuelle Angaben werden so verfremdet, dass kein Rückschluss auf Personen mehr möglich ist.

Die personenbezogenen Daten werden anonymisiert, bevor sie für Auswertungen im Forschungsprojekt zugänglich gemacht werden. Sie werden ausschließlich zur Erreichung des Forschungszwecks verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Alle in Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit anonymisierten Daten und Ergebnisse können in Publikationen und Vorträgen verwendet werden.

Meine Einwilligung ist freiwillig, es entstehen keine Nachteile, wenn ich nicht einwillige. Die Einwilligung kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden. Die Löschung der personenbezogenen Daten kann von mir verlangt werden.

Ich habe die Informationen über das Dissertationsprojekt gelesen und bin mit der vorgesehenen Verarbeitung und Nutzung meiner Daten einverstanden.

Porto, den \_\_\_\_\_

Unterschrift UntersuchungsteilnehmerIn:

\_\_\_\_\_

Unterschrift Doktorandin: \_\_\_\_\_

Simone Auf der Maur Tomé (FLUP) [stome@letras.up.pt](mailto:stome@letras.up.pt)



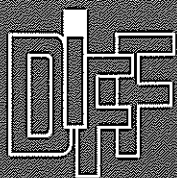
## **Anhang 23: Lektüretexte**

### **1. Semester:**

- Lernstrategien und autonomes Lernen (Nodari 1996);
- Unterrichtsplanung (Piepho 2001);
- Sozialformen im DaF-Unterricht (Schramm 2010).

### **2. Semester:**

- Unterrichtseinstieg (Meyer 2010);
- Aufgabenorientierung (Portmann-Tselikas 2010);
- Ausspracheübungen im DaF-Unterricht (Hirschfeld 2007).



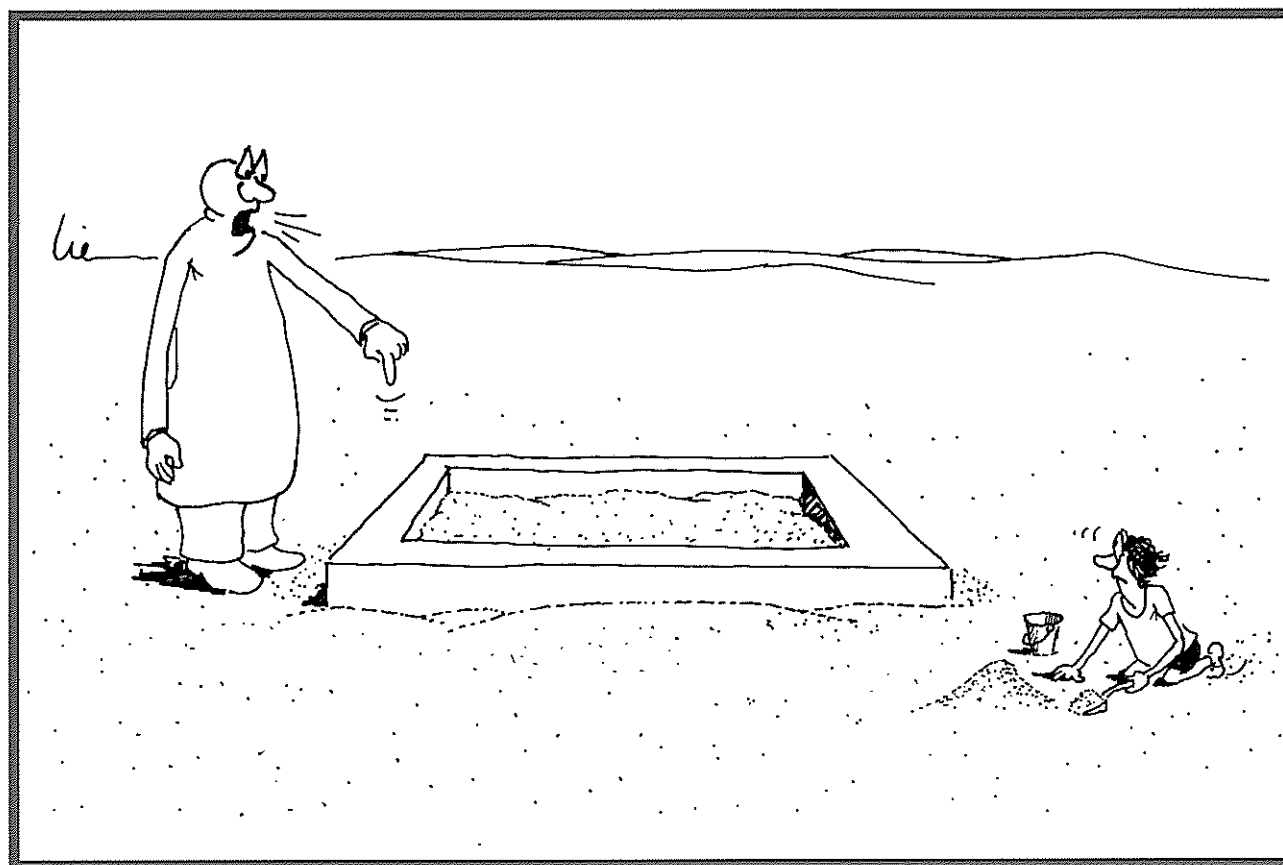
Universität  
Gesamthochschule  
Kassel



GOETHE-INSTITUT

# Lernerautonomie und Lernstrategien

Peter Bimmel und Ute Rampillon



**Fernstudienangebot**

**Germanistik**

**Deutsch  
als  
Fremdsprache**

**Langenscheidt**



## 1.4.4 Übersicht über die Lernstrategien

### Überblick

Kapitel 1.4.4 bietet Ihnen eine Übersicht über Lernstrategien, die sich auf Oxford (1990) und O'Malley/Chamot (1990) stützt. Um Ihnen eine bessere Übersicht zu ermöglichen, haben wir zunächst die Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien als Übersicht (siehe Seite 65f.) zusammengefasst. Sie können zuerst diese Übersicht durchlesen, sich notieren, was Sie interessiert und erst dann die folgenden Erläuterungen lesen. Sie können die Übersicht aber auch kopieren (wenn Sie die Möglichkeit dazu haben) und sich Schritt für Schritt in die rechte Spalte das notieren, was für Sie beim Durchlesen der Erläuterungen wichtig, neu usw. ist, Sie können sich Stichpunkte oder Beispiele notieren usw.

### Hinweis

In Kapitel 2 dieser Studieneinheit finden Sie zu ausgewählten Strategien ausführliche Erläuterungen und in Kapitel 3 dazugehörige Arbeitsblätter für Ihre Schülerinnen und Schüler, die Sie aber auch selbst bearbeiten sollten. In der Übersicht über die Lern- und Sprachgebrauchsstrategien sind die Hinweise auf diese Erläuterungen mit einem Pfeil (→) gekennzeichnet.

### Aufgabe 67

*Was möchten Sie in diesem Teilkapitel erfahren? Was ist Ihr Interesse an dem Thema „Verschiedene Lernstrategien“? Welche Fragen haben Sie zu dem Thema?*

Die nun folgende Übersicht über Lernstrategien vertritt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Erstens lässt sich fast jede Strategie mit einer oder mehreren anderen kombinieren und ergibt dann wieder eine neue Strategie. Zweitens ergibt fast jede neue Studie, die versucht, den Gebrauch von Strategien bei Fremdsprachenlernenden zu ermitteln, wieder neue Lernstrategien.

Auch ist diese Übersicht nicht so gemeint, dass jeder Lernende alle Strategien beherrschen und anwenden soll, um erfolgreich zu sein. Wünschenswert ist es jedoch, dass Lernende möglichst viele dieser Strategien kennen lernen, um selbstständig entscheiden zu können, wie sie ihr Lernen gestalten möchten. Nicht jede Strategie ist für jeden Lernenden passend, und oft können Lernende aus mehreren Strategien diejenige auswählen, die für sie am effektivsten und angenehmsten ist, um ihre Ziele zu erreichen.

### Lernstrategien

Lernstrategien beschränken sich nicht auf rein kognitive Funktionen wie z. B. die Analyse von Sätzen oder das Einprägen von Wortbedeutungen. Sie umfassen auch andere Bereiche: die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen (affektiven) Bereich (z. B. Stressreduktion) sowie den sozialen Bereich (z. B. Zusammenarbeit mit anderen).

Bei den Lernstrategien unterscheiden wir:

#### ➤ direkte (kognitive) Strategien\*

Sie befassen sich **direkt** mit dem Lernstoff, in unserem Fall mit dem Deutschlernen. Es geht darum, das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Die Anwendung dieser Strategien erzeugt in der Regel ein beobachtbares Ergebnis: Wörter sind eingepreßt und können reproduziert werden, ein Satz ist schriftlich analysiert worden usw.

#### ➤ indirekte Strategien\*

Sie befassen sich mit der Art und Weise des Lernens (*wann? was? wo? wie?*), mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind (= affektive Strategien), und mit den sozialen Verhaltensweisen (= soziale Strategien). Sie haben keinen direkten Bezug zum Lernstoff, sondern ihre Anwendung trägt **indirekt** dazu bei, Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen.

# Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien

## Lernstrategien

### ➤ Direkte (kognitive) Strategien

Gedächtnisstrategien		
	Beispiele	Ihre Notizen
Mentale Bezüge herstellen (→ Kap. 2.1.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wortgruppen bilden</li> <li>– Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen</li> <li>– Kontexte erfinden</li> <li>– kombinieren</li> <li>...</li> </ul>	
Bilder und Laute verwenden (→ Kap. 2.1.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bilder verwenden</li> <li>– Wortigel herstellen</li> <li>– Zwischenwörter verwenden</li> <li>– Lautverwandschaften nutzen</li> <li>...</li> </ul>	
Regelmäßig und geplant wiederholen (→ Kap. 2.1.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vokabelkartei verwenden</li> <li>...</li> </ul>	
Handeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen</li> <li>...</li> </ul>	

### Sprachverarbeitungsstrategien

Strukturieren (→ Kap. 2.2.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– markieren</li> <li>– sich Notizen machen</li> <li>– Gliederungen machen</li> <li>– zusammenfassen</li> <li>...</li> </ul>	
Analysieren und Regeln anwenden (→ Kap. 2.2.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wörter und Ausdrücke analysieren</li> <li>– Sprachen miteinander vergleichen</li> <li>– Kenntnisse der Muttersprache nutzen</li> <li>– Regelmäßigkeiten entdecken</li> <li>– Regeln anwenden</li> <li>...</li> </ul>	
Üben (→ Kap. 2.2.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formelhafte Wendungen erkennen und verwenden</li> <li>– Satzmuster erkennen und verwenden</li> <li>– die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen</li> <li>...</li> </ul>	
Hilfsmittel anwenden (→ Kap. 2.2.4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wörterbuch verwenden</li> <li>– in einer Grammatik nachschlagen</li> <li>...</li> </ul>	

### ➤ Indirekte Lernstrategien

#### Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sich orientieren</li> <li>– Störfaktoren ausschalten</li> <li>...</li> </ul>	
Das eigene Lernen einrichten und planen (→ Kap. 2.3.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– eigene Lernziele bestimmen</li> <li>– eigene Intentionen klären</li> <li>– ermitteln, wie gelernt werden kann</li> <li>– organisieren</li> <li>...</li> </ul>	
Das eigene Lernen überwachen und auswerten (→ Kap. 2.3.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– den Lernprozess überwachen</li> <li>– das Erreichen der Lernziele kontrollieren</li> <li>– Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen</li> <li>...</li> </ul>	

#### Affektive Lernstrategien

Gefühle registrieren und äußern	<ul style="list-style-type: none"> <li>– körperliche Signale registrieren</li> <li>– eine Checkliste benutzen</li> </ul>	
---------------------------------	--	--

	Beispiele	Ihre Notizen
(→ Kap. 2.4.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ein Lerntagebuch führen</li> <li>– Gefühle besprechen</li> <li>...</li> </ul>	
Stress reduzieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sich entspannen</li> <li>– Musik hören</li> <li>– lachen</li> <li>...</li> </ul>	
Sich Mut machen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sich Mut einreden</li> <li>– vertretbare Risiken eingehen</li> <li>– sich belohnen</li> <li>...</li> </ul>	
<b>Soziale Lernstrategien</b>		
Fragen stellen (→ Kap. 2.5.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– um Erklärungen bitten</li> <li>– fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind</li> <li>– um Korrektur bitten</li> <li>...</li> </ul>	
Zusammenarbeiten (→ Kap. 2.5.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen</li> <li>– bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen</li> <li>...</li> </ul>	
Sich in andere hinein- versetzen (→ Kap. 2.5.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verständnis für die fremde Kultur entwickeln</li> <li>– sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen</li> <li>...</li> </ul>	
<b>Sprachgebrauchsstrategien</b>		
Vorwissen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hypothesen bilden und überprüfen</li> <li>– Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten</li> <li>– Bedeutungen aus dem Kontext ableiten</li> <li>...</li> </ul>	
„Mit allen Mitteln wuchern“ (→ Kap. 2.6.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zur Muttersprache wechseln</li> <li>– um Hilfe bitten</li> <li>– Mimik und Gestik einsetzen</li> <li>– Gesprächsthemen vermeiden</li> <li>– das Thema wechseln</li> <li>– annähernd sagen, was man meint</li> <li>– Wörter erfinden</li> <li>– „leere“ Wörter (<i>Dingsda</i>) einsetzen</li> <li>– Umschreibungen und Synonyme</li> <li>...</li> </ul>	

## Direkte (kognitive) Lernstrategien

Wie Sie der Übersicht entnehmen konnten, gliedert sich die Gruppe der direkten, kognitiven Strategien in

- Gedächtnisstrategien und
- Sprachverarbeitungsstrategien.

### Gedächtnisstrategien

Gedächtnisstrategien werden angewandt, um neue Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass die Informationen sowohl gut behalten als auch leicht wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden können. Zu dieser Gruppe der Lernstrategien finden Sie bei Sperber (1989) grundlegende Hinweise.

Literaturhinweis

#### • Mentale Bezüge herstellen

Neue Informationen werden besser behalten und sind leichter abrufbar, wenn sie nicht isoliert gespeichert werden, sondern miteinander und mit bereits vorhandenen Kenntnissen in Bezug gebracht werden. Lernstrategien, die dazu angewandt werden können, sind:

# Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Autonomes Lernen

DAAD-LEKTORAT  
PORVO

LEKTOREN – Schrank

Inst. Estud. Ger. \*FLUP

Sondernummer 1996



Klett EDITION  
DEUTSCH



GOETHE-INSTITUT 



# AUTONOMIE UND FREMDSPRACHENLERNEN

von CLAUDIO NODARI

## Autonomie – wozu?

Seit einigen Jahren sind in der didaktischen Diskussion neben die Fragen der Ziele, Inhalte und Methoden auch Fragen zu den Menschen, die am schulischen (Fremdsprachen-) Unterricht teilhaben, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. In erster Linie sind es Fragen zur lernenden Person. Mit didaktischen Begriffen wie z. B. *Schülerorientierung* (Berücksichtigung von Schülerinteressen), *Binnendifferenzierung* (z. B. unterschiedliche Unterrichtsangebote für leistungsstärkere/-schwächere Schüler), *Projektorientierung* (z. B. Lernen durch die gemeinsame Arbeit an Projekten) oder lernpsychologischen Begriffen wie z. B. *Lerntyp*, *Lernstrategien*, *Metakognition* (Reflexion von Lernprozessen und Lernstrategien) wird versucht, die Perspektive der Lernenden zu würdigen und in die didaktischen Überlegungen einzubeziehen. Die vermehrte Aufmerksamkeit auf die Lernenden hat nicht nur mit den äusserst<sup>1</sup> spannenden Ergebnissen der lernpsychologischen Forschung in den letzten zwei Jahrzehnten zu tun. Sie hat auch schlicht damit zu tun, dass

wohl manche etwas Grundlegendes gemerkt haben: Ohne die aktive Teilhabe und Teilnahme der Lernenden kann nicht wirklich von Fortschritt im schulischen (Fremdsprachen-) Unterricht gesprochen werden. Die Diskussion um die Autonomie im Lernen einer Fremdsprache, die spätestens seit der Publikation der Arbeit von Holec (1980) in Gang gesetzt wurde, zielt auf ein Unterrichtskonzept, in dem die lernende Person Ausgangspunkt aller Überlegungen und Entscheide

ist. Die ersten sechs Beiträge in diesem Heft zeigen exemplarisch, wie die Förderung der Autonomie im Unterricht und durch die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien aussehen kann. Im Mittelpunkt stehen hier die Schülerinnen und Schüler.

Mit den Fragen zu den Menschen, die am Fremdsprachenunterricht teilhaben, wird seltener die Lehrperson selbst thematisiert. Höchstens wird in sogenannten schülerorientierten Ansätzen die Rolle der Lehrperson von der Rolle der Lernenden abgeleitet. Demnach wird der Lehrer zum Berater oder Vermittler, die Lehrerin zur Helferin oder zur Wegbegleiterin. Man vernimmt zwar, was die Lehrperson so alles tun und lassen soll. Höchst selten wird aber diskutiert, welche Qualifikationen eine autonomiefördernde Lehrperson auszeichnet, wie sie die notwendigen Qualifikationen aufbauen kann und wie die ent-

sprechende Aus- und Fortbildung aussehen soll. In diesem Bereich scheint in der didaktischen Diskussion ein gewisser Nachholbedarf zu bestehen. Eines ist dabei sicher: Durch das Autonomiepredigen allein werden die wenigsten autonom. Die letzten zwei Beiträge dieses Heftes widmen sich diesem Thema. Sie zeigen exemplarisch, wie die Autonomieförderung in der Aus- und Fortbildung nicht nur als Inhalt behandelt, sondern vor allem als Unterrichtsform erlebt werden muss. Im Mittelpunkt stehen hier die Lehrer und Lehrerinnen.

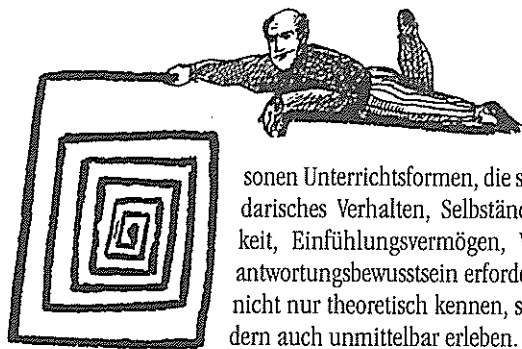
Der Faktor Mensch ist bestimmt keine vernachlässigbare Grösse, auch wenn die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine beeindruckende Vernachlässigung dieses Faktors dokumentiert. Abgesehen von meist reformpädagogischen Ansätzen werden die Menschen, die lehren und lernen, von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis hin zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht gleichsam als ein gegebener, nicht weiter zu reflektierender Faktor behandelt. Erstaunlich an dieser Feststellung ist nicht, dass dies so ist, sondern dass der Auftrag des schulischen Fremdsprachenunterrichts traditionsgemäss alles andere als einseitig auf die Fremdsprache bezogen formuliert ist. Praktisch in allen Lehrplänen der öffentlichen Schulen stehen am Anfang die hehren allgemein-erzieherischen Ziele, die es durch die schulischen Aktivitäten zu erreichen gilt, zum Beispiel Einfühlungsvermögen, solidarisches Verhalten, Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und so weiter. Diese Ziele sind den fachspezifischen Zielen übergeordnet und damit auch durch den Fremdsprachenunterricht anzustreben. Der Faktor Mensch als sozial handelndes Wesen wird demnach wenigstens als Zielperspektive gewürdigt.

Dank der breiten didaktischen Diskussion um die pädagogischen Inhalte und Ziele des Fremdsprachenunterrichts sind in neueren Lehrwerken erfreulicherweise immer häufiger Inhalte zu sehen, die die Umsetzung der allgemein-erzieherischen Ziele unterstützen. So werden z. B. reale soziale Probleme im Zielsprachenland thematisiert oder es werden Reflexionen über kulturelle Ausprägungen angeregt. Dieser Trend müsste sich noch verstärken. In der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen bleibt jedoch das Fachspezifische (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Aussprache, Schreiben, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde usw.) weitgehend dominant, während Unterrichtsformen (wie zum Beispiel Projektunterricht, Werkstatt, Simulationen, reziprokes Lehren, Tandem) nur zögerlich behandelt werden. Damit aber allgemein-erzieherische Lehrziele im Unterricht bewusst angestrebt werden, müssen die Lehrper-



**„Autonomie ist die Fähigkeit, die Verantwortung für seine eigenen Angelegenheiten zu übernehmen.“**

H. Holec



sonen Unterrichtsformen, die solidarisches Verhalten, Selbständigkeit, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein erfordern, nicht nur theoretisch kennen, sondern auch unmittelbar erleben. Die Beiträge von Beda Künzle et al. und

von Ute Rampillon geben dazu sehr interessante Anregungen.

Verschiedene didaktische Ansätze, die ihre Wurzeln zum Teil in der Reformpädagogik haben (so zum Beispiel der Projektunterricht, die Freinet-Pädagogik oder das reziproke Lehren), haben versucht, das Übergewicht des Fachspezifischen zu relativieren. Die begrenzte Breitenwirkung dieser Ansätze hat vielleicht auch damit zu tun, dass sie in der Fremdsprachdidaktik allzu sehr als Methoden der Fremdsprachvermittlung und nicht in erster Linie als Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung diskutiert wurden.

Mit dem Konzept der Autonomie (oder Selbständigkeit) steht für den Fremdsprachenunterricht spätestens seit Anfang der achtziger Jahre ein pädagogischer Ansatz zur Diskussion, der weder als Methode noch als modische Zeiterscheinung abgetan werden kann.<sup>2</sup> Die Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen, die im Bereich der Autonomie diskutiert werden, bezwecken auf der Ebene des Lernens einen persönlicheren Zugang zur Zielsprache und damit ein spannenderes und effizienteres Lernen. Auf der Ebene der Persönlichkeit sollen Fähigkeiten und Einstellungen entwickelt werden, die das Lernen anderer Sprachen nach der Schule, aber auch das Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen und die Offenheit für neue Sprachen massgeblich unterstützen. Damit bilden die Ziele im Bereich der Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen eine Brücke zwischen den allgemein-erzieherischen (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz usw.) und den fremdsprachspezifischen Zielen (wie die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde usw.) (Abb. 1).

## Worin unterscheiden sich selbständige und unselbständige Lernende?

Die Frage zu den besonderen Qualifikationen selbständiger Lernender ist berechtigt. Denn eines scheint in Bezug auf den schulischen (d.h. durch Noten gemessenen) Erfolg sicher zu sein: In der herkömmlichen Schulpraxis, in der die Lernenden an der kurzen Leine geführt werden und daher Selbständigkeit kaum gefördert wird, sind unselbständige Lernende ebenso erfolgreich wie selbständige – wenn nicht sogar erfolgreicher.

Die lernpsychologische Forschung hat auf diesem Gebiet in den letzten 20 Jahren gewaltige Fortschritte zu verzeichnen. Die Anzahl der Publikationen ist dementsprechend unüberblickbar geworden. (Man siehe dazu das sehr aufschlussreiche und gut lesbare Buch von Gerhard Steiner, 1988). Die Antwort auf die Frage der spezifischen Qualifikationen fasst Beck (1989, 171) wie folgt zusammen (Zitat):

- ▲ Sie (die selbständigen Lernenden C.N.) bemühen eine Vielzahl von kognitiven Strategien.
- ▲ Sie planen und steuern ihr Handeln zielbewusst.
- ▲ Sie sind in der Lage, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Beziehung zu setzen.
- ▲ Sie beobachten ihre eigenen Verstehensprozesse.
- ▲ Sie denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkprozesse nach, ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen und verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren.
- ▲ Sie verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen, das sie bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv nutzen.

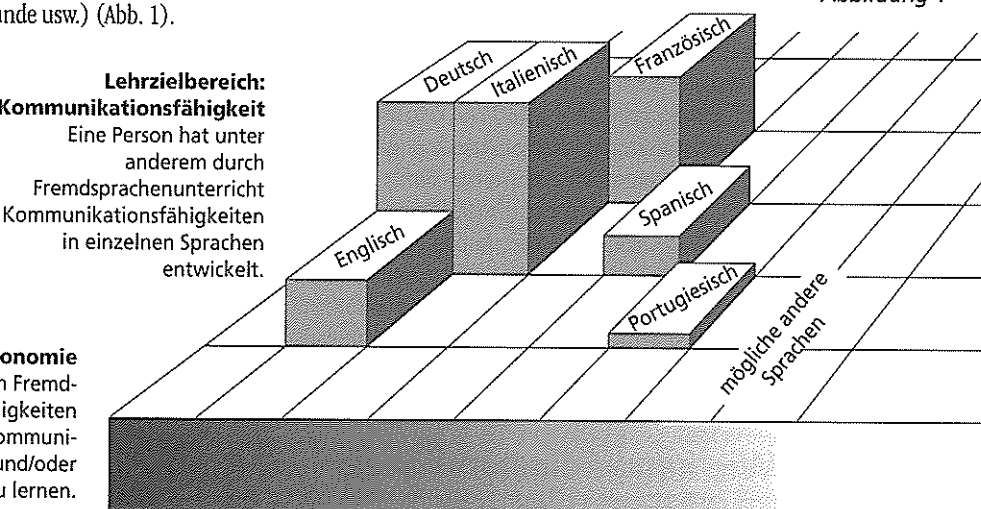
Die lernpsychologischen Untersuchungen über die Selbständigkeit im Lernen haben aber auch gezeigt, dass unselbständige Lernende ebenfalls bestimmte Strategien zum Ler-

Abbildung 1

**Lehrzielbereich: Kommunikationsfähigkeit**  
Eine Person hat unter anderem durch Fremdsprachenunterricht Kommunikationsfähigkeiten in einzelnen Sprachen entwickelt.

**Lehrzielbereich: Autonomie**  
Eine Person sollte unter anderem im Fremdsprachenunterricht bestimmte Fähigkeiten entwickeln, um die bestehenden Kommunikationsfähigkeiten weiterzuführen und/oder andere Sprachen effizient zu lernen.

**Lehrzielbereich: Soziales Verhalten**  
Eine Person sollte unter anderem durch Fremdsprachenunterricht ein angemessenes soziales Verhalten entwickeln.



(Nodari, 1995)



### Selbständig Lernende

- ▲ verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen;
- ▲ verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren;
- ▲ verstehen es, ihr Wissen bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv zu nutzen.

nen einsetzen (M. Prokop, 1993). Der Unterschied zu den Selbständigen besteht hauptsächlich darin, dass sie diese Strategien auch dann nicht hinterfragen, wenn sie sich als ineffizient erweisen. Unselbständige Lernende bleiben den gelernten Vorgehensweisen treu und tendieren dazu, die Ursache für Misserfolge in der eigenen Unfähigkeit oder Unbegabtheit zu suchen. Verlust von Selbstvertrauen in Sachen Fremdsprachenlernen und damit Abneigung gegenüber dem Weiterlernen bzw. dem Lernen neuer Sprachen kann die Folge sein.

Unselbständigkeit kann aber auch das Resultat sein von Schulungskonzepten, bei denen Selbständigkeit aus kulturellen und/oder politischen Gründen kein anzustrebendes Ziel ist. Man könnte also annehmen, dass der Sinn und Zweck der Autonomie in einer stark auf Gemeinschaftlichkeit ausgerichteten Kultur, wie zum Beispiel in China, nicht eingesehen wird. So gehört dort zu Lernenden immer auch ein Lehrender, und das Verhältnis zwischen ihnen ist kulturell klar definiert. Zudem besteht eine starke soziale Verantwortung auch für das Lernen, so dass Eigenverantwortung, Eigeninitiative oder gar Selbstevaluation gar nicht gefragt sind. Die tradierte Vorstellung, Wissen und Können würden immer und ausschliesslich vom Experten zum Novizen übertragen, scheint aber auch in China nicht ganz unumstritten zu sein (siehe dazu J. Ho/D. Crookall, 1995, besprochen in diesem Heft auf Seite 58).

Es muss ausdrücklich betont werden, dass der Autonomiegedanke mit einem Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung steht, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative – vor allem auch auf wirtschaftlicher Ebene – ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit. So ist es denn auch nicht weiter verwunderlich, dass die Autonomiediskussion vor allem in Europa und in aussereuropäischen englischsprachigen Ländern geführt wird. Natürlich besteht immer die Gefahr, dass der Autonomiegedanke unzulässigerweise reduziert wird auf Selbstlernen und damit auf Isolation des Lernenden, Antagonismus und asoziales Verhalten. Dieser Gefahr muss entgegengewirkt werden, indem Autonomie nicht nur mit effizienterem Lernen, sondern immer auch mit der Entfaltung der Persönlichkeit und mit Lernen im sozialen und kulturellen Austausch in Verbindung gebracht wird.

### Wie kann Selbständigkeit gefördert werden?

Selbständigkeit im Lernen einer Fremdsprache ist ein Ziel, das in jeder Unterrichtsstunde angestrebt werden kann. Das bedeutet, dass die Selbständigkeit keine Voraussetzung ist, die die Lernenden mitbringen müssen, und dass es nicht damit

getan ist, den Lernenden einfach einen Freiraum fürs Lernen zu schaffen (zum Beispiel durch eigenständige Erkundungen ausserhalb des Schulzimmers) oder den Lernenden eine Reihe von Selbstlernmaterialien zur Verfügung zu stellen (siehe dazu Hofmann/Schulze-Lefert 1993, besprochen in diesem Heft auf Seite 60). Auch bewährte Unterrichtsformen wie zum Beispiel Projektunterricht, Planspiel, Wochenplanarbeit, die alle wichtige Beiträge zur Autonomieförderung leisten können, funktionieren nicht per se. Das methodische Vorgehen muss immer sorgfältig eingeführt werden, will man das Ziel nicht von vornherein verfehlen. Das Vorgehen und die Regeln in der Gruppenarbeit, in einem Schülerreferat oder bei der Arbeit im Internet (siehe dazu den Beitrag von Bruno Frischherz und Peter Lenz, Seite 41) muss von den Lernenden genauso gelernt werden wie der Einsatz von spezifischen Lern- und Arbeitstechniken (siehe dazu die Beiträge von Susy Keller und Maruska Mariotta, Seite 30, und von Michael Koenig, Seite 34; für eine ausführlichere Behandlung des Themas Lerntechniken siehe auch „Fremdsprache Deutsch 8: Lernstrategien“<sup>3)</sup>).

Es genügt nicht, den Lernenden einen Freiraum fürs Lernen zu schaffen oder eine Reihe von Selbstlernmaterialien zur Verfügung zu stellen. Die Frage, wie die Selbständigkeit bei allen Schülerinnen und Schülern innerhalb des schulischen Fremdsprachenunterrichts gefördert werden kann, ist eine zentrale Frage der Methodik.

Zwar gibt es Menschen, die die beschriebenen Qualifikationen der Selbständigkeit und zum Teil auch Lern- und Arbeitstechniken von selbst – und zum Teil auch trotz des schulischen Unterrichts – entwickeln und daher in der Lage wären, Freiräume zu nutzen und eigenverantwortlich zu arbeiten. Dieser Lerntyp ist aber erfahrungsgemäss nicht oft anzutreffen, vielleicht auch deshalb, weil seine Fähigkeiten im Unterricht zu wenig gefragt sind. Die Frage, wie die Selbständigkeit bei allen Schülerinnen und Schülern innerhalb des schulischen Fremdsprachenunterrichts gefördert werden kann, ist demzufolge eine zentrale Frage der Methodik.

Aus der sehr breiten Literatur über didaktische Ansätze, die die Selbständigkeit anhand eines durchdachten Unterrichtsmanagements anstreben, können mindestens zwei Tendenzen ausgemacht werden.

### 1. Unterrichtskonzepte, die von den Lernenden Selbstinitiative verlangen

Diese Unterrichtskonzepte zeichnen sich im Wesentlichen dadurch aus, dass sie den Lernenden einen gewissen Freiraum mit bestimmten Spielregeln innerhalb des Unterrichts bieten. Als klassisches Beispiel gilt hier der wohlbekannte Projektunterricht (siehe dazu „Fremdsprache Deutsch 4: Unterrichtsprojekte“).

Ebenso klassisch, jedoch weniger verbreitet, ist die Freinet-Pädagogik. Eines der wichtigsten Erziehungsziele war für Célestin Freinet die „autogestion“, eigentlich ein begriff-



licher Vorläufer der Autonomie. „Autogestion“ wird möglich, wenn folgende Fähigkeiten gefördert werden:

- ▲ die Selbstverantwortung: z. B. Arbeitsverträge abschließen, gegenüber der Lerngemeinschaft Rechenschaft ablegen in Bezug auf das Einhalten oder nicht Einhalten der eigenen Arbeitsvorhaben;
- ▲ die Selbstregulierung: z. B. durch Monats- und Wochenpläne, Planung und Reflexion der Arbeitsabläufe;
- ▲ die Selbstbewertung: z. B. anhand von Übungsmaterial mit Lösungsschlüsseln, Eigenbewertung, Gruppenevaluation (siehe dazu auch den Beitrag von Günther Schneider, Seite 16).

Die Freinet-Pädagogik unterstützt die „Autogestion“ mit klaren, für alle Lernenden nachvollziehbaren Unterrichtsphasen wie kollektive Arbeit, persönliche Arbeit, kreative Arbeit und Sozialisierung der Ergebnisse. Zudem steht ein methodisches Instrumentarium zur Verfügung, das den Lernenden wie auch der Lehrperson den Umgang mit authentischem Sprachmaterial erleichtert, denn Lehrwerke sind in der Freinet-Pädagogik höchstens als Nachschlagewerke in der persönlichen Arbeit toleriert. (Für eine detaillierte Darstellung der Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht siehe I. Dietrich, 1995).

Auf eine Nutzung des Raumes und der Zeit für einen authentischen Gebrauch der Fremdsprache zielt auch die sogenannte „pédagogie de la négociation“. Mit „négociation“ oder „negotiating“ wird das Verhandeln bezeichnet, mit dem Lernende und Lehrperson gemeinsam die Ziele, die Inhalte und die Vorgehensweisen des Unterrichts aushandeln. Richterich (1985) betont denn auch, dass die Künstlichkeit der Kommunikation wohl auch damit zu tun hat, dass im Fremdsprachenunterricht das Unvorhergesehene, das Kreative, die Eigeninitiative zu wenig Spielraum haben. In der „pédagogie de la négociation“ wird das Unterrichtsgeschehen an sich zum eigentlichen Inhalt. Die wesentlichen didaktischen Elemente sind dabei:

- ▲ das Formulieren und Sammeln der Bedürfnisse der Lernenden, der Lehrperson und der Institution;
- ▲ das Aushandeln und Festhalten der Lernziele;
- ▲ die Umsetzung der Ziele in unterrichtliche Inhalte;
- ▲ die Evaluation des erlebten Unterrichts.

Kennzeichnend für die didaktischen Ansätze, die von den Lernenden eine gewisse Selbstinitiative verlangen, sind der *Einbezug der Lernenden in unterrichtsrelevante Entscheidungsprozesse* und die *Übertragung von Verantwortungen*. Die Lernenden treffen zusammen mit der Lehrperson eine Reihe von Entscheidungen, die im herkömmlichen Konzept von Unterricht ausschliesslich Sache der Lehrperson und/oder der Institution Schule sind.

Der Einbezug der Lernenden in den Entscheidungsprozess und die damit verbundene Übernahme von Verantwortungen haben auch Konsequenzen:

1. Die Ziele, die Inhalte und die Vorgehensweisen sind den Lernenden nicht nur bekannt, sie sind auch akzeptiert.
2. Die Lernenden können sich im Unterrichtsgeschehen ori-

entieren, denn sie wissen jederzeit, warum, was, wann, wo, wie behandelt wird.

3. Gemeinsam Ausgehandeltes impliziert unter anderem auch die Verpflichtung zur Einhaltung vor allem gegenüber der Lerngruppe.

## 2. Unterrichtskonzepte, die von den Lernenden Selbstinitiative und Reflexionen verlangen

Die zweite Tendenz der autonomiefördernden Ansätze umfasst Unterrichtskonzepte, die zwar das selbstinitiierte Lernen unterstützen, zusätzlich aber als wesentliches didaktisches Element die Reflexion über das Lerngeschehen und über kulturelle Ausprägungen vorsieht.

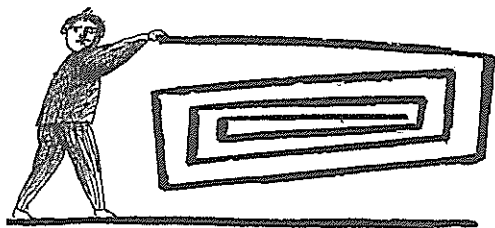
Tatsächlich lassen die sehr aufschlussreichen Resultate der lernpsychologischen Forschung der letzten Jahrzehnte den Schluss zu, dass metakognitive Phasen im Unterricht wesentlich zum Lernerfolg beitragen können. Phasen, in denen die Lernenden überlegen, *wie sie gelernt haben, welche Schwierigkeiten* sie angetroffen haben, *wie der Unterricht* bzw. *ihre Lernarbeit optimiert werden könnten* usw., ermöglichen den Lernenden Einblicke in das eigene Lernverhalten und in die erlebten Lehr-/Lernprozesse. Diese Einblicke erlauben es nicht nur, wenig effiziente Lehr-/Lernformen zu verbessern, sie sind auch die Voraussetzungen, um die eigenen Stärken und Schwächen, die eigenen Vorlieben und Interessen besser zu erkennen und damit auch das Selbstvertrauen zu stärken. Tatsächlich macht es keinen Sinn, Lerntechniken anzuwenden oder Inhalte zu bearbeiten, die einem nicht liegen, und dürftige Resultate als Konsequenz des eigenen Unvermögens zu interpretieren. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, ein gewisses Bewusstsein in Bezug auf den eigenen Lerntyp, die Überzeugung, dass nicht die Begabung, sondern die Art und Weise des Lernens massgebend ist für den Lernerfolg, sind denn auch Einstellungen, die durch metakognitive Reflexionen aufgebaut werden können. Der Beitrag von Hanne Thomsen (Seite 11) zeigt, wie die Autonomieförderung schon im ersten Lernjahr aussehen kann. Welche Fragen metakognitive Reflexionen (natürlich auch in der Erstsprache) auslösen können und welche Einstellungsänderungen sich bei den Lernenden ergeben, zeigen eindrücklich die Untersuchungsergebnisse im Beitrag von Ulrika Tornberg (Seite 24).

Autonomie im Lernen von Fremdsprachen umfasst neben dem lernpsychologischen Aspekt auch einen interkulturellen Aspekt. Autonome Lernende einer Fremdsprache sind Menschen, die einiges über Kommunikationsverhalten, über kulturell bedingte Normen und Werte wissen. Sie wissen, dass im sozialen Verhalten wenig als „normal“ bezeichnet werden kann und dass in unterschiedlichen Sprachgruppen und in unterschiedlichen sozialen Gruppen ganz verschiedene Ver-

### Selbständig Lernende

- ▲ planen und steuern ihr Handeln zielbewußt,
- ▲ verbinden neues Wissen mit bereits beherrschtem Wissen,
- ▲ denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen nach und
- ▲ ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen.



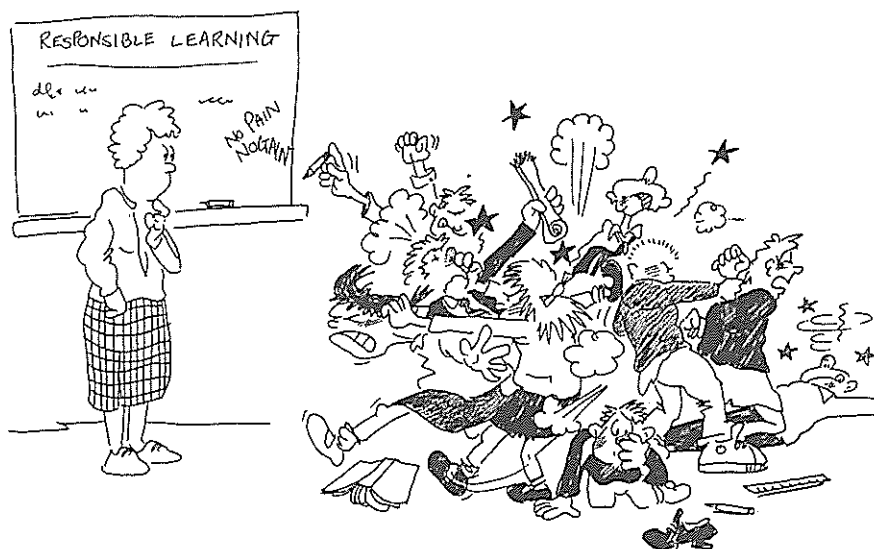


haltensweisen, Normen und Werte gelten können. So kann zum Beispiel das Grüssen auch nonverbal von Land zu Land unterschied-

lich sein (in Polen ist der Handkuss durchaus noch üblich, viele Türkinnen schauen beim Händeschütteln als Zeichen des Respektes nicht in die Augen usw.), aber auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft grosse Unterschiede aufweisen (Jugendliche grüssen sich neuerdings mit komplizierten Bewegungsabläufen der Hände; in der Deutschschweiz ist es üblich, beim Grüssen immer auch den Namen zu nennen – sofern er bekannt ist, in Deutschland eher nicht). Reflexionen über kulturbedingte Prägungen verfolgen das Ziel, im Spiegel der fremden Verhaltensweisen, Normen, Werte usw. die je eigenen zu erkennen: Worauf lege ich in der zwischenmenschlichen Kommunikation besonders Wert? Was tue ich nie? Was erwarte ich in einer gegebenen Situation von einer Person, die mit mir spricht? Was erwartet die andere Person von mir? Wie verhalte ich mich, wenn ...? Das sind einige der Fragen, die es auch im Fremdsprachenunterricht zu reflektieren gilt und die für das Weiterlernen und das Leben außerhalb der Schule wichtig sind (Ch. Müller, 1995).

**Schlussfolgernd können wir festhalten, dass sich die Förderung der Autonomie auf vier Pfeiler stützt:**

1. *die optimale Orientierung im Lehr-/Lerngeschehen*  
z. B. durch Lektions- und Wochenpläne, explizite Lehrziele, explizite Minimalanforderungen, genaue Kenntnis der Lehrmaterialien usw.
2. *die bewusste Übernahme von Verantwortungen für das eigene Lernen*  
z. B. durch Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Texte, Übungen, Aktivitäten, durch Selbstkorrektur und Selbstevaluation, durch explizite Lernziele, durch Lernverträge usw.



Manchmal gibt es vielleicht ein bisschen Unruhe im Klassenzimmer...

### 3. *die Reflexion über das eigene Lernen und die Optimierung des Lernverhaltens*

z. B. anhand von Fragebogen zum Lerntyp, durch Diskussionen über den Unterricht, durch Selbsteinschätzung, durch Lehrpersonenbeurteilung, durch Austausch von Erfahrungen mit Lerntechniken usw.

### 4. *die Reflexion über fremde und eigene kulturelle Prägungen*

z. B. über spezifische Verhaltensweisen, über individuelle und soziale Werte, über Rituale usw.

(Für unterrichtspraktische Hinweise siehe Nodari 1994 in „Fremdsprache Deutsch Heft 10: Aufgaben und Übungsgeschehen“, S. 39–43.)

## Wie kann Selbständigkeit im eigenen Unterricht gefördert werden?

Viele Lehrpersonen fragen sich natürlich, woher sie die Zeit nehmen sollen, um all die vielen schönen Ziele umzusetzen. Neben dem Lernen der Fremdsprache scheint kein Platz mehr zu sein, um vermeintlich anderes zu machen. Schliesslich gibt es da Abschlüsse, Prüfungen, Noten usw., bei denen eine gewisse Sprachkompetenz nachgewiesen werden muss.

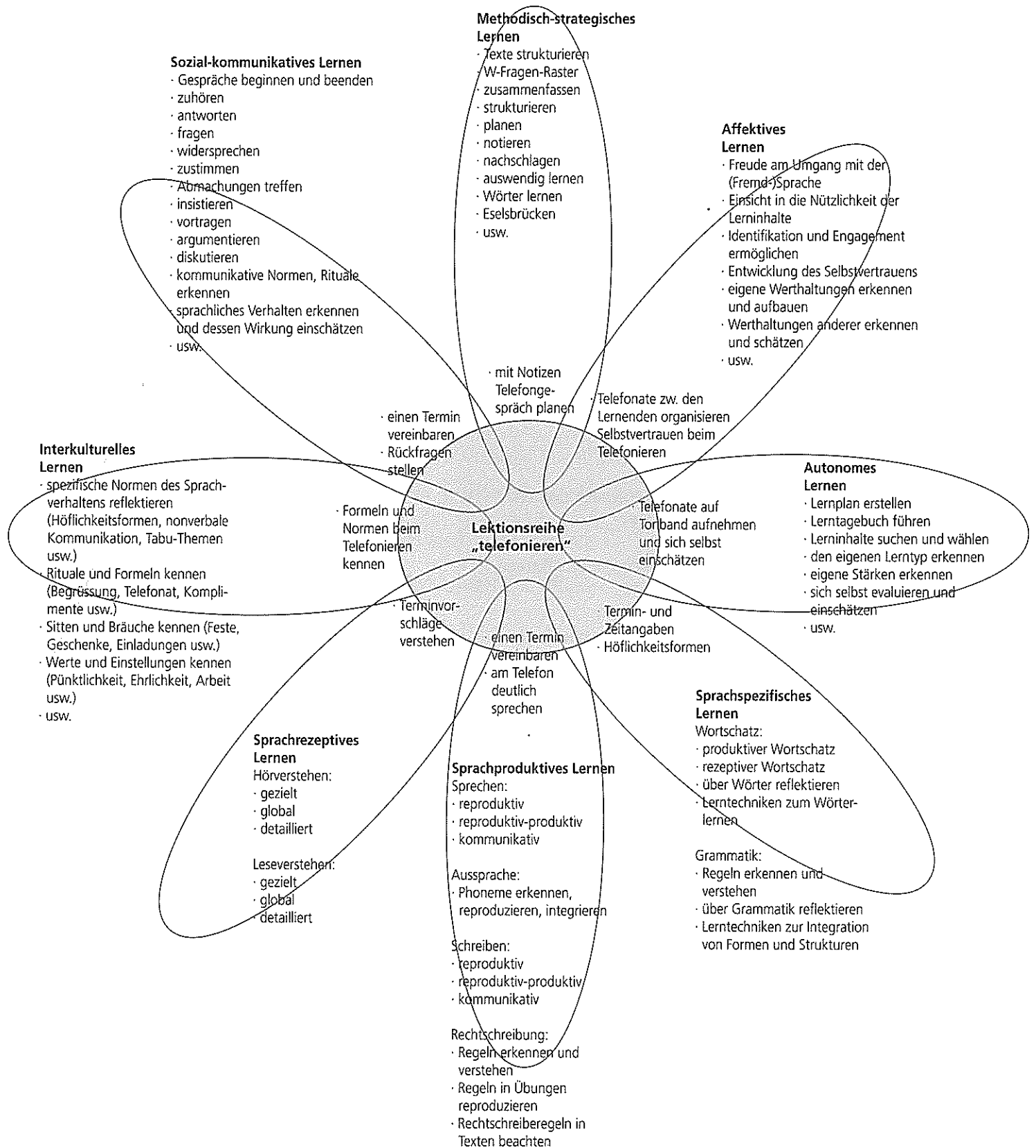
Diese Haltung ist verständlich. Dahinter steht einerseits die eigene Lernerfahrung in der Schule und in der Ausbildung, andererseits eine starke Fixierung auf das Fachspezifische und damit ein zu eng gefasster Lernbegriff. Diese Haltung ist aber auch gemessen an den Lehrplänen nicht gerechtfertigt. Ein zu eng gefasster Lernbegriff, bei dem allein der Fachinhalt und letztlich die Abschlussnoten massgebend sind, bewirkt ein bedenkliches gegenseitiges Ausspielen von Fachinhalten und fachübergreifenden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn Schule als eine öffentliche Institution im Dienste der Allgemeinheit verstanden wird, dann muss von einem erweiterten Lernbegriff ausgegangen werden, bei dem idealerweise in jeder Lektion Lehrziele aus allen Lehrzielbereichen einfließen.

Das ‚fiore-Modell‘ (Abb. 2) stützt sich auf den erweiterten Lernbegriff von Klippert (1995) und ist ein Versuch, die Lehrzielbereiche im Fremdsprachenunterricht und deren Zusammenwirken im Unterricht zu veranschaulichen. Die Lehrziellisten in den acht Lehrzielbereichen sind selbstverständlich nicht komplett. Sie veranschaulichen lediglich, welche Kategorien von Lehrzielen zu den einzelnen Bereichen gehören. Im Zentrum des Modells sind die Lehrziele in Bezug auf eine Lektionsreihe zum Thema „telefonieren“ als Beispiel vermerkt.

Mit einem erweiterten Lernbegriff wird mein Unterricht

- f** ▶ fortschrittlich
- i** ▶ integrativ
- o** ▶ organisiert
- r** ▶ reflektiert
- e** ▶ edukativ

Abbildung 2: Das fiore-Modell



### Abschliessend soll festgehalten werden:

Die Förderung der Selbständigkeit ist keine vorgefertigte Unterrichtsmethode, die die Lehrpersonen ein für allemal lernen sollten. Die Förderung der Selbständigkeit beginnt vielmehr mit einer Reihe von Entscheidungen, die die Lehrperson in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung trifft – sowohl im Fremdsprachenunterricht wie auch in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Diese Entscheidungen betreffen vor allem die Inhalte und die Vorgehensweisen. Leitfragen dazu sind:

- ? Welche Inhalte, Lernhandlungen, Materialien usw. aus dem gewählten Thema verlangen ein sozial-kommunikatives Lernen?
- ? Was eignet sich in Bezug auf das gewählte Thema, um das methodisch-strategische Lernen zu fördern?
- ? Welche Unterrichtsform eignet sich für ein bestimmtes affektives Ziel?
- ? Was sollen die Lernenden inhaltlich-fachlich lernen?
- ? In welchen Sequenzen übertrage ich den Lernenden die Verantwortung?
- ? Was tue ich, damit sich die Lernenden optimal im Lehr-/Lerngeschehen orientieren können?
- ? Wann und wie sind metakognitive Reflexionen vorgesehen?
- ? Wann und wie baue ich interkulturelle Reflexionen ein?

### Anmerkungen:

- 1 Der Autor ist Schweizer, wie auch einige andere Beitragende in diesem Heft (siehe S. 64). In der Schweizer Rechtschreibung gibt es seit 1935 kein ß mehr. Nach der Rechtschreibreform schreibt man in Deutschland und Österreich nach langem Vokal und nach Diphthong ß (z. B. grüßen, äusserst). Vielleicht werden Sie auch einige Schweizer Besonderheiten in Wortschatz oder Grammatik bemerken.
- 2 „Wer die Autonomie und die Mündigkeit des Menschen sowie die Erziehung zu lebenslangem Lernen als übergeordnete pädagogische Ziele verbindlich akzeptiert, wird der Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der Schule besondere Aufmerksamkeit widmen müssen“ (F. E. Weinert, 1982, S. 103).
- 3 Im Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ des DIFF, der GhK und des GI (verlegt durch Langenscheidt) ist eine Fernstudieneinheit zum Thema „Lernerautonomie und Lernstrategien“ von Peter Bimmel und Ute Rampillon in Erarbeitung (siehe die kommentierten Literaturhinweise in diesem Heft).

### Literaturverzeichnis:

- Beck, Erwin: Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In: BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG H. 2/1989, S. 169–178, Bern.
- Bimmel, Peter/Ute Rampillon: Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit Erprobungsfassung 03.1996, München: Goethe-Institut
- Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1995.
- Klippert, Heinz: Gewusst wie. Methodenlernen als Aufgabe der Schule. In PÄDAGOGIK, H. 1/1995, S. 6–9.
- Ho, Judy/David Crookall: Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching. In: Autonomy, Self-direction and Self Access in Language Teaching and Learning: the History of an Idea. Sonderheft: SYSTEM 23/2, 1995.
- Holec, Henri: Autonomy and Foreign Language Learning. Europarat Strasbourg 1980.
- Krumm, Hans-Jürgen: Unterrichtsprojekte. Praktisches Lernen im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 4 Unterrichtsprojekte. H. 1/1991, S. 4–8.
- Müller, Christiane: Interkulturelle Kompetenz – zum Modell einer systemtranszendierenden sozialen Kompetenz. In: berichte – reihe III, Sprachen und kulturelle Bildung. Hrsg. Zentrum für Schulentwicklung Bereich III, Graz, H. 2/1995, S. 35–50.
- Nodari, Claudio: Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH, 10 Aufgaben und Übungsgeschehen. H. 1/1994, S. 39–43.
- Nodari, Claudio: Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau: Verlag Sauerländer 1995.
- Prokop, Manfred: Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH, 8 Lernstrategien. H. 1/1993, S. 12–18.
- Richterich, René: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Hachette: Paris 1985.
- Steiner, Gerhard: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag. Bern: Verlag Hans Huber 1988.
- Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT Nr. 2/1982, S. 335–349.

## Die verschiedenen Lerntypen nach Vester

### *Senso-motorische Verarbeitungsformen nach Vester*

In Anlehnung an Vester (1982) stehen in der folgenden Übersicht vor allem senso-motorische Verarbeitungsformen im Vordergrund. Sie sind hier jedoch durch weitere Dimensionen angereichert. Einen Überblick mag die folgende Zusammenstellung geben.

*Visuell orientierte Lernende* lassen sich vor allem durch Bildvorlagen jeglicher Art, durch Übersichten und durch optische Hervorhebungen ansprechen, die sie im Behaltensprozess oft mitspeichern. Außerdem produzieren sie auch selber – sei es auf Papier, sei es mental – eigene Bilder, um ihr Lernen zu unterstützen. Ausschließlich akustische Präsentationen stoßen auf ihre Ablehnung, es sei denn, es gelingt ihnen, dazu eigene Bilder entstehen zu lassen.

*Auditiv orientierte Lernende* fühlen sich wohl, wenn sie Informationen auf akustischem Wege angeboten bekommen. Es stört sie manchmal sogar, wenn diese gleichzeitig durch die Schrift oder durch Bilder begleitet werden. Besonders ansprechend ist für sie eine Sprache, die sich von ihrem Klang her leicht einprägt. Daher mögen Lernende mit diesem Lernmuster besonders gerne Merkverse, Eselsbrücken, Reime etc., die sie stumm, d.h. ohne Stimmeneinsatz, oder halblaut vor sich hin sprechen, und sich so das zu Merkende einprägen.

*Kommunikativ bzw. kooperativ orientierte Lernende* mögen Partner- und Gruppenarbeit, da sie im Gespräch bzw. im gemeinsamen Tun ihr Wissen und Können erarbeiten, es speichern und es anwenden. Das Gespräch mit anderen über eine Sache hilft ihnen bei ihrem gedanklichen Durchdringen und fördert das Behalten.

*Haptisch bzw. motorisch orientierten Lernenden* ist daran gelegen, den Lerngegenstand zu be-greifen oder ihn erst selber als Produkt ihres Lernens herzustellen. Das Anfertigen von Kollagen, das Basteln von Lernhilfen, das Herstellen von Modellen ist für ihr Lernen nützlich. Manche mögen es zusätzlich, während des Lernens aufzustehen, sich zu bewegen, umherzugehen.

*Erfahrungsorientierte Lernende* legen großen Wert auf praktisches Erproben. Die Einsichten, die sie dabei gewinnen, sind Maßstab für ihr weiteres Vorgehen. Ihnen reicht es nicht, Informationen vermittelt zu bekommen; stattdessen suchen sie Gelegenheiten, durch eigene Erfahrungen und Erkenntnisse ihr Wissen aufzubauen. Handelndes Lernen ist für sie ein geeigneter Zugang.

*Abstrakt-analytische Lernende* mögen systematische und klar strukturierte Darstellungen. Sie ziehen verallgemeinernde Aussagen (z.B. Grammatikregeln) einer Anhäufung von konkreten Einzelfällen vor. Es liegt ihnen auch, ihrerseits Analysen durchzuführen, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Basteln und ähnlich handelndes Lernen lehnen sie ab.

# Deutsch als Fremdsprache

Ein internationales Handbuch

Herausgegeben von

Gerhard Helbig · Lutz Götze · Gert Henrici

Hans-Jürgen Krumm

2. Halbband

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Letras

N.º 85927

Data 20 05/06/07

800

H21d

FUNDO GERAL

FLUP-BIBLIOTECA ()



\*981182\*

Walter de Gruyter · Berlin · New York  
2001

não requisitado

## 85. Verfahren der Unterrichtsplanung

„Ich hatte mir manches zu arbeiten vorgesetzt, daraus nichts geworden ist, und manches getan, woran ich nicht gedacht hatte; das heißt also ganz eigentlich das Leben leben.“

Goethe an Friedrich August Wolf am 16. 12. 1807.

„Weichliche Naturen machen gerne energische Programme von weit ausgreifendem Umfang und erschöpfen im Programm ihren momentanen Enthusiasmus.“

Berthold Auerbach

Planung erscheint für den Fremdsprachenunterricht eine selbstverständliche Voraussetzung zu sein. Immerhin haben Kurs und Curriculum beide etwas mit dem lateinischen Verb *currere* = laufen zu tun. Unterricht ist ein „in einer bestimmten Richtung eingeschlagener Weg“, ein „Laufen nach dem Ziel“ (Herkunftswörterbuch Orbis Verlag, München 1993).

Bei genauerem Hinsehen wird Planung jedoch abhängig von einer Reihe von Vorentscheidungen, die bestimmen, nach welchen Gesichtspunkten sie vorgenommen wird: nach einer Progression der sprachlichen Mittel, nach dem Faktor Zeit, nach einem offenen, aber relational zuordnenden Lehrplan, ausschließlich nach dem Lehrwerk, mit dem Ziel einer differenzierenden Nutzung unterschiedlicher Lernervoraussetzungen, in themenzentrierter Interaktion, nach den Prinzipien des Fremdsprachenwachstums, erfahrungs- und berufsanwendungsbezogen etc.

Zur Planung gehört die Berücksichtigung der Faktoren, die Kursstruktur und Kursteilnehmer/innen beeinflussen (Abb. 85.1).

Planung von Fremdsprachenunterricht ist ein Nachweis professioneller Bewusstheit und Zielgerechtigkeit und muss mindestens drei Anforderungen genügen:

- Sie muss auf die Annäherung und das Erreichen von subjektiven (Bedürfnisse) und objektiven (Bedarf) Fertigungs-, Handlungs- und Urteilsprofilen ausgerichtet sein und individuelles und gemeinsames Sprachwachstum eines Kurses oder einer kleinen Lerngruppe erzeugen und strukturieren.
- Sie muss alle subjektiven und objektiven, alle mentalen (Kognition, Gefühle, Attitüden, Motive) und materiellen (Sprachsystem und Lernsystematik, Zuwachs und Kontrolle der Wortklassen und Bedeutungen, der Syntax und Morphologie, der Phoneme und Prosodie, der hermeneutischen Zugangs- und

Zugriffsmöglichkeiten zu Texten, Text-Bild-Ensembles, Übersichten, Aufgaben- und Übungstypologie) Faktoren des Spracherwerbs, Sprachlern- und Sprachverwendungsprozesse so arrangieren, organisieren und aufbereiten, dass die Kursteilnehmer/innen der speziellen Zielgruppe ihren Erwartungen und den Anforderungen gemäß in einer bestimmten Zeit zu den gewünschten und notwendigen Ergebnissen gelangen und das deutlich und nachweisbar als Erfolg erfahren und erkennen.

- Sie muss den/die Kursleiter/in entlasten (etwa von der kurzatmigen Suche nach Inhalten und Aufgaben für die jeweils nächste Stunde, vom Stress des omnipräsenten Frontalunterrichts, von der krampfhaften Suche nach dem jeweils optimalen Einstiegs-, Präsentations- oder Erklärungsverfahren für den gesamten Kurs) und freisetzen (etwa für die Beobachtung und Förderung individueller Möglichkeiten und Entwicklungen, für die kundige und unhastige Intervention in individuelle oder kollektive Arbeitsprozesse, die Präsenz als Adressat und Partner von Gesprächen, die sofortige Durchsicht und Nutzung von Arbeitsergebnissen für das Übungsgeschehen, für Rücksprachen mit einzelnen Lernenden oder Gruppen über deren Hypothesen und Deutungsmuster zu kulturgenerierten oder eigensprachlich bestimmten Phänomenen) und das für jeden Lehrberuf unerlässliche Gefühl von Erfolg, Akzeptanz und professioneller Weiterentwicklung sichern.

Planung ist eine berufliche Tätigkeit mit hohen Ansprüchen an die emotionale, intellektuelle und organisatorische Präsenz der einzelnen Kursleiter/innen, aber auch an die andragogische, didaktische, betriebswirtschaftliche Qualität und Kompetenz des jeweiligen Instituts und seiner Verantwortlichen.

Diese Bedingungen lassen sich an Merkmalen ablesen, um deren Beschreibung und Integration zu einem Gesamtbild sich seit längerem Zertifizierungsgremien bemühen. Für den Aspekt der Planung sind dabei etwa die folgenden Voraussetzungen wichtig:

- regelmäßige Stufenkonferenzen und Entwicklungs- und Evaluationstreffen der Lehrer/innen;
- ein gut strukturiertes, leicht zugängliches und nutzbares Ressourcenzentrum mit Bibliothek, Mediathek und „self-access“-Stationen für Lehrende und Lernende;



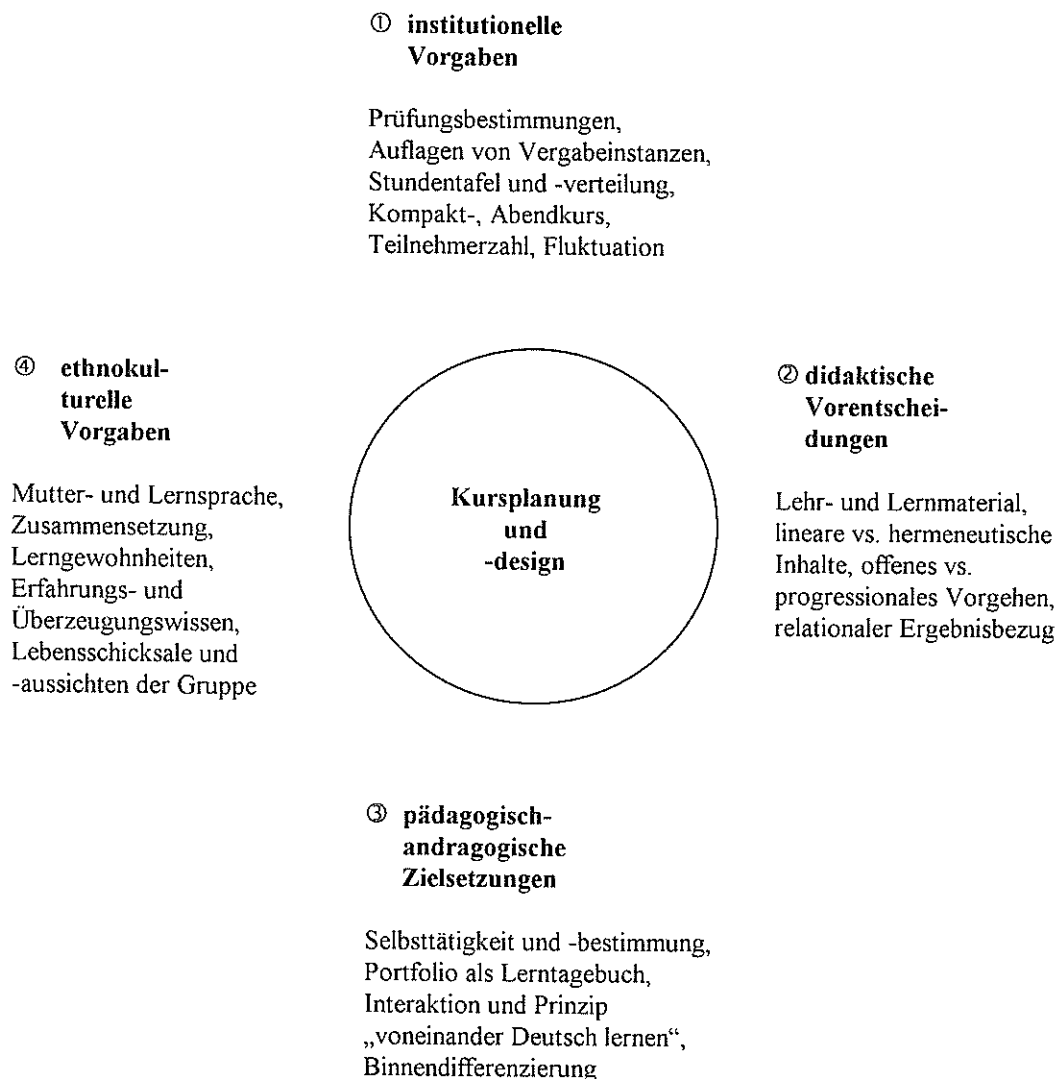


Abb. 85.1

→ Kursräume, in denen interaktive, veranschaulichende, lernleitende und -begleitende, differenzierte prozess- und produktorientierte Tätigkeiten möglich sind, deren sichtbare Ergebnisse vorzeigbar und ständig präsent gemacht werden können.

Wo für diese Umstände und Ziele die Voraussetzungen eingeschränkt sind, muss die Leitung im Benehmen mit den Kursleiter/innen reduzierte, aber kontinuierlich ausbaufähige Lösungen finden, die eine Annäherung an qualifizierte und qualifizierende Kursmerkmale und -designs sicherstellen.

In diesem Sinne ist Planung nicht mehr nur eine subjektive Bemühung der einzelnen

„Lehrkraft“, sondern ein Ausweis der Professionalität der betreffenden Bildungseinrichtung und – das sei nachdrücklich herausgestellt – des Stellenwertes, den eine Gesellschaft und ihre verantwortlichen Vertreter/innen in Verwaltung, Industrie, Wirtschaft und Ministerien der Vermittlung und Beherrschung fremder Sprachen zumessen.

Die Planung kann, wie begründet, nicht ohne Entscheidung über die päd- und andragogischen, fremdsprachendidaktischen und methodischen Prioritäten der Kursgestaltung gelingen.

Die lineare, stark lehrerzentrierte und -bestimmte Vorgehensweise hat Lehrer/innen

nicht nur verleitet, sondern geradezu genötigt, die jeweiligen Gruppen mindestens hypothetisch zu „homogenisieren“ und auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, Abweichungen „nach oben und unten“ einzukalkulieren, aber im übrigen anzunehmen, dass von allen Teilnehmer/innen zur selben Zeit die gleichen Lerninhalte, -ergebnisse und -methoden erwartet werden können/müssen. Der hermeneutische Ansatz rechnet dagegen ausdrücklich mit individuellen Unterschieden der Zugänge, Verarbeitungsmodi, des Zeitpunktes, der Ergebnisse und Reaktionsweisen, kurz dem subjektiven und kooperativen Entwicklungsstand und der jeweiligen persönlichen Qualität der Sprach-, Lern- und Ausdruckskompetenzen und will erreichen, dass jede/r im Kurs aus seiner Art und Befähigung heraus lernt, immer besser und intensiver zu arbeiten, sich präziser und wirksamer mitzuteilen und sich selbst im Spracherwerbsprozess zu beobachten und zu akzeptieren.

Kognitiv-rationale Zugänge und Verarbeitungsweisen sind dabei ebenso wichtig wie affektiv oder expressiv, eher intuitiv bestimmte. Aus den Unterschieden erwächst im guten Kurs auch die Einsicht, dass unter Umständen Kooperation nützlicher ist, als von der Kursleitung gelenkt und geführt zu werden. Andererseits muss Planung auch berücksichtigen, dass manche Lerner autoritätsgläubig gerade das lehrerbestimmte Training wünschen und würdigen.

Prinzipiell sei an die Methodik der jüdischen Rabbinerschulen erinnert. Dort erarbeiten stets jeweils zwei Studierende ein Kapitel und diskutieren es so lange, bis sie sich vorbereitet fühlen, das Gespräch mit dem Rabbi zu suchen. Das erhöht die Qualität der selbstbewusst geleisteten Denkarbeit und des anschließenden Diskurses mit dem Lehrer. Unterschiede der Deutung und der Schlussfolgerung werden nicht als Mängel oder Schwächen beurteilt, sondern geradezu als notwendige und bereichernde Qualitäten, die das Gespräch symmetrisch und konstruktiv werden lassen.

Im fremdsprachlichen Lern- und Entwicklungsprozess ist dieses Vorgehen außergewöhnlich fruchtbar, auch und gerade für Menschen, die durch ihre Deutschkenntnisse als Schlüsselqualifikation Sicherheit im Auftreten in einer Gesellschaft mit fremden Wertvorstellungen und Regeln gewinnen müssen. Was auf den ersten Blick wie ein sehr hoher Anspruch erscheint, stellt sich gerade in Kursen mit Flüchtlingen, Asylanten, Arbeitslosen und ausländischen Hausfrauen als äußerst wirksam und nach einer gewissen Gewöhnungsphase hoch motivierend heraus.

Unabhängig davon, wie man die Wirkung der Rahmenbedingungen auf die Kursplanung beschrieben hat, sind für die Artikulation gewisse Planungsentscheidungen möglich.

Unter „Artikulationen“ verstehe ich Phasen, die zwangsläufig in jedem Kursunterricht

Tabelle. 85.1: Ein Planungsraster als Organisationsmodell für Ideen- und Materialsammlungen könnte so aussehen.

Einstiegs- pulse:	Themenkerne:	Aufgaben und Texte:	Ergebnisse:	Sprachlicher Zuwachs:	
				formal und kognitiv	strategisch, expressiv und kommunikativ
Vorwissen, Weltwissen, Erfahrungsinhalte	Sachverhalte im Lehrwerk im Leben der Adressaten	entdeckendes Lernen zu den Inhalten des Lehrmaterials	Textproduktion, Landeskunde		
Assoziogramme, Begriffsrosen, Wortsammlungen, spontane Äußerungen, zu Reizbegriffen oder Sätzen	Herstellen von thematischen Äußerungen zu den vorhergehenden Notizen, Hypothesen zu Überschrift, Bildern, Stichworten aus den Lehrwerksinhalten	Erarbeiten und sinnstiftendes Deuten der Texte und anderer Informationen, hermeneutische Teilerkenntnisse aufgabengeleitete Stellungnahmen und Inhaltsangaben	Festhalten von Ergebnissen in Wandzeitungen, Poster-gestaltungen, Projektberichten, Nachfragen zu Hintergründen und Kontrasttexten	Grammatik, Wortschatz, Textschemata und -schablonen, Sach- und Kulturwissen: Hintergrund, Orientierung, Vergleich, Erklärung	Arbeitstechniken und Er-schließungsstrategien, Äußerungsmuster, Deutungsmuster, rhetorische Mittel, Textredaktion (editing), Fixierung von Erkenntnissen und Einsichten

Tabelle 85.2

Phase	Intention/Inhalt	Maßnahme	Sozialform
Begrüßung Eröffnung	Entspannung erzeugen, Lern/Arbeitsklima schaffen, Umschalten auf Zielsprache	persönliche Bemerkungen, Anknüpfen an All- tag oder letzte Sitzung, „small talk“	lockeres Plenargespräch
Einstieg ins Thema	Assoziationen zu einem Wort-, Satz-, Bildimpuls, Vorwissen aktivieren, Arbeitsplan vorstellen oder Ertrag der letzten Sitzung rekonstruieren	visueller oder sprachl. Denkanstoß ggf. mit Zu- satzimpuls; aktuelle Zei- tungsmeldung, brain- storming, auch Mutma- ßungen zu Ton/Vi- deoausschnitt	aus Partnergesprächen Tafelbild mit Stichwor- ten, einander befragen, assoziative Gedanken in Gruppen erörtern
Organisieren des Vor- wissens	Klärung von Zusammen- hängen, Schaffen von kleineren Sinneinheiten, Erläutern der Stichworte	Gruppenaufgaben sich- ten, ordnen, bewerten (positiv, negativ, überra- schend) „wie passt das alles zusammen? Was passt zueinander?“	Gruppenaufgaben (kurz) mit sofortiger Er- örterung der Ergebnisse und Vorschläge in Planung
Nach Überfliegen Hy- pothesen zu Sinn und Botschaft der Lektion/ des Themendossiers/der Unterrichtseinheit	überfliegende Sichtung des Lehrmaterials, Ver- mutungen aufgrund von Bildelementen, Über- schriften, erste Ein- drücke, Schlussfolge- rungen	Denkanstoß, Austeilen des Textmaterials, Hin- weis auf Lehrbuchein- heit durch Überschrif- ten/Bilder, Hypothesen auf Kartonkarten	Einzel- und Partnerar- beit, Erörterung im Plenum
Aufgabengeleitetes Ent- decken und Erschließen	Erarbeiten von Teil- aspekten der Inhalte und deren Deutung im Sinne selektiven Suchens und Verknüpfens, Vor- aussetzung für vertiefen- den und klärenden Ge- dankenaustausch schaffen	Aufgaben stellen und an- bieten, Gruppen, Partner, Einzelteilnehmer/in- nen wählen ihren Bear- beitungsauftrag und be- reiten geeignete Formen der Ergebnisdarstellung (Kurzreferat, Text-Bild- Ensemble, Wandzei- tung, Thesen) vor	Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit, auf Wunsch ggf. auch Klein- gruppe mit Lehrer/in; u. U. auch Moderator/ in benennen
Prüfung, Vergleich, Ver- tiefung und Verknüp- fung der neuen Wissens- bestände	Sichten und Erörtern der Ergebnisse, Befunde und Thesen, Einordnen in einen Deutungs- und Bedeutungszusammen- hang, Vergleich mit Vor-, Welt- und Sozial- wissen, Klären und For- mulieren haltbarer Ein- sichten, Herausarbeiten offener Fragen	moderiertes Plenarge- spräch mit Protokollan- ten, Notieren: „Das wis- sen wir jetzt. Das ist noch offen. Wie finden wir Antworten?“ (Fachli- teratur, Fachleute/lehrer befragen, electronic mail)	Plenargespräch mit klä- renden Notizen
Anwendung und Aus- formulierung des Er- kannten und Gelernten	Zusammenfassen der Einsichten unter Beach- tung von Konventionen und ggf. auch von Prü- fungsbestimmungen, Textproduktionen unter Verwendung von be- kannten und neu ent- deckten Schemata, Scha- blonen und Sprachmit- teln	Vertextungsaufgaben und -aufträge, Erinne- rung bzw. Erarbeitung: Schemata, Schablonen, Sprachmittel, Analysen der Textvorlagen unter diesem Aspekt	Einzel- und Partnerar- beiten, u. U. Team- Kleingruppenarbeit in festen Kooperationsver- bänden mit Aufgaben- teilung

(Forts. Tabelle 85.2)

Phase	Intention/Inhalt	Maßnahme	Sozialform
Redaktion und Veröffentlichung	Sichtung der Ergebnisse, Selbst- und Fremdreduktion als „editing“, ggf. noch Korrektur, Vorbereitung der Publikation als Aushang, Ausstellung, in den Schülerlogbüchern oder -ordnern	Benennen von Redakteuren und Korrektoren, Vorstellen und kritisches Erörtern der Textproduktionen, Vorschläge zu deren Gestaltung und Illustration	Einzel-, Gruppen- und Plenararbeit
Einschätzung des Lerngewinns und -zuwachses	Kritische Rückschau, Einordnen der lexikalischen, grammatischen, idiomatischen und stilistischen Mittel und der Textschemata	verteilte Aufträge, den Sprachgewinn zu sichern, zu sortieren und bewußt zu machen, ggf. Transferübungen	Gruppenarbeit, Plenarwertung, Einzelarbeit zur Integration des sprachlichen Zugewinns

wiederholt und in dieser Reihenfolge auftauchen und didaktisch reflektiert und geplant werden sollten. Überhaupt sollte sich die Planung eng an dem Kursverlauf orientieren und darauf hinauslaufen, dass man als Kursleiter/in für jede Lerneinheit ein Dossier zur Verfügung hat, in dem an dann auch die Anmerkungen zu dem sammelt, was gelungen oder eher mißlungen ist, aber auch das, was die Kursteilnehmer/innen an unvorhergesehenen Reaktionen gezeigt haben. Erst eine solche kumulative Dokumentation gestattet auf die Dauer ein planvolles, selbstkritische Vorgehen (Tab. 85.1 u. 85.2).

Dies ist selbstverständlich kein schematisches Verlaufsmuster für Kursstunden oder -einheiten, aber eine Entscheidungsvorlage für die Planung von Unterricht. Für jede mögliche Phase einer Themeneinheit, die ggf. durch das Lehrwerk vorgegeben ist, kann sich die einzelne Kursleiterin oder das Lehrerteam Notizen, Texte, Bilder, Aufgaben, Impulse, Ergebnisse aus früheren Gruppen zurechtlegen und ein Planungsdossier schaffen.

Auf jeden Fall gehört zur Planung eine Antwort auf die folgenden Fragen, damit am Schluss der jeweiligen Einheit, aber auch darüber hinaus solide Kenntnisse und Fertigkeiten für alle Teilnehmer/innen verfügbar und geläufig geworden sind:

- Was kann der/die Kursteilnehmer/in sagen, erkannt haben, aufschreiben, erfragen, wenn der Kursbaustein erarbeitet ist?
- Wo kann er/sie im Verlauf des Lehrgangs diese Sprachmittel erneut vorfinden, anwenden und erweitern?

- Welche anderen sprachlichen Formen, Mittel, Strukturen und Funktionen bauen auf dem hier erworbenen Wissen auf?
- Welche Überlegungen und Aufgaben erscheinen für die zyklische und individuelle Festigung und Geläufigmachung besonders geeignet?

Planung durch materielle Vorbereitungen ist notwendig, weil nur so die vorgegebenen Inhalte des Lehrwerkes mit der Kursdauer, den Kurszielen und dem handelnden Lernen aus der Teilnehmerperspektive in Einklang zu bringen sind.

- ◇ Erfahrungsinhalte und wahrscheinliche Interessen der KL;
- ◇ Denk- und Redeanlässe auf die Bucheinheiten hin und als Ergebnis ihrer Bearbeitung;
- ◇ Dossiers der Kursleiter/innen und für die differenzierende Aktivierung der Teilnehmer/innen;
- ◇ Aufgaben unter Berücksichtigung verschiedener Lernertypen und unterschiedlicher Zugänge, etwa über Bildimpulse, durch kommentiertes Vorlesen in der Kleingruppe, durch Vorentlastung;
- ◇ Stränge des Wachstums im monologischen und dialogischen Reden und im kreativen und rhetorischen Schreiben;
- ◇ aktivierende Wiederholungen und Anwendungen;
- ◇ formale Regelerkenntnis und abstrakte „systematische“ Übersichten, auch kontrastive Analysen;
- ◇ Wortschatzsicherung in konzentrischen Kreisen mit Sinnbettung der jeweiligen Na-

- men in bekannte Wortfamilien, -bündel und -felder;
- ◇ Stufen der Selbsteinschätzung (Portfolio);
- ◇ Exkursionen, Explorationen, Spurensuche, Begegnungen als Anwendung und Erweiterung der im Kurs erworbenen Sprachmittel und -strategien, auch der Inhalte und Themen;
- ◇ Projekte;
- ◇ Schlüsselqualifikationen wie Fragehaltungen und -techniken, Präsentations- und Moderationsformen, rhetorische Mittel und Strategien, Kooperations- und Urteilsbereitschaft, hermeneutische Beharrlichkeit, Sicherung von Wissen;
- ◇ Relevanz für Annäherung an Zertifikate und Diplome, Zwischentests, Logbücher, Dokumentation des persönlichen Sprachwachstums;
- ◇ Nachhilfe in bestimmten Fertigungsbereichen, etwa der mündlichen Mitteilungsfähigkeit, der grammatischen Kognition, der Textplanung der Lesetechniken;
- ◇ visuelle Erinnerungshilfen für bestimmte fehlerträchtigen Sprachbereiche als Ausgänge oder Kartontafeln;
- ◇ Bereitstellen und Einübungsmaßnahmen zu einem Referenz- und Handapparat.

Es ist hoffentlich aus den verschiedenen Planungsempfehlungen ersichtlich, dass es nicht um starre Stoffsammlungen und Festlegungen geht, sondern im Gegenteil um befreiende Klärungen und Bereitstellungen, die am Ende die Entscheidungen für die Vorbereitung auf den Unterricht mit einer bestimmten Gruppe erleichtern und eine flexible, lernerperspektivische Gestaltung des Kursgeschehens fördern.

Unter keinen, auch nicht den widrigsten Umständen darf man sich durch Planung unter Zeitdruck setzen, denn allzu leicht wird dann zuviel durchgenommen und zu wenig gelernt. Dennoch ist natürlich auch der Zeitfaktor zu bedenken. Der wird dann relativiert, wenn in jeder Stunde alle Teilnehmer/innen ständig aktiviert und mit ihrem gezielten und planvollen Sprachwachstum auf motivierte Weise beschäftigt sind. Das geschieht am ehesten, wenn das Kursgeschehen einerseits die einzelnen Teilnehmer/innen durch Aufgaben und die Arbeit an eigenen mündlichen und schriftlichen Äußerungen und Beiträgen, auch deren Redaktion und „Publikation“ handelnd lernen lässt, wenn andererseits ein abwechslungsreicher Rhythmus dafür sorgt, dass zwischen Bindung an gemeinsame Tätigkeiten, Klärungen und Erörterungen und Freisetzung für eigenständiges und

partnerschaftliches ein zielgruppengerechtes Verhältnis besteht.

Und noch einmal die Begründung: Eine solide und durchdachte Planung mit didaktisch und methodisch gut reflektierten Materialien, Impulsen, Aufgaben, Alternativtexten usw. für jeden erkennbaren Zweck befreit für eine lebendige, einfallsreiche offene Kursgestaltung, die Geplantes bestätigt oder außer Kraft setzt, neue Ideen erzeugt und für den nächsten Kurs andere Akzente nahelegt. Nur das sichert die Entwicklung der Persönlichkeit des/der Planenden hin zu einer souveränen professionellen Reife der spontanen Entscheidung im Kurs und der Unterrichtsgestaltung.

### Literatur in Auswahl

- Bleyhl, Werner (1996): Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/4, 339–347.
- (1997): Fremdsprachenlernen als dynamischer und nicht-linearer Prozeß oder: weshalb die Bilanz des traditionellen Unterrichts und auch die der Fremdsprachenforschung „nicht schmeichelhaft“ sein kann. In: *Flut* 26, 219–238.
- Diehl, Erika (1994): Probieren geht über studieren. Individuelle Varianten im Fremdspracherwerb. In: *Deutsch als Fremdsprache* 31/3, 138–147.
- Hunfeld, Hans (1991): Zur Normalität des Fremden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 3, 50–52.
- (1997): Zur Normalität des Fremden: Voraussetzung eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. In: *FIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. BMW AG, München, 1–10.
- Keller, Gottfried (1997): Didaktik des Fremdverstehens aus neurobiologisch-konstruktivistischer Sicht. In: *FMF Mitteilungen der Landesverbände Hessen und Thüringen*, Nr. 12, 10/1997, 8–30.
- Meisel, Klaus et al. (1997): *Kursleitung an Volkshochschulen*. Frankfurt/M.
- Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct. The new science of language and mind*. Harmondsworth.
- Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Weskamp, Ralf (1995): Üben und Übungen. Zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 42/1, 121–126.
- (1996): Pädagogisierung des Fremdsprachenunterrichts. Schritte in Richtung eines zeitgemäßen Lernens. In: *Praxis* 43/4, 347–356.

Hans-Eberhard Piepho, Garching  
(Deutschland)



# Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Ein internationales Handbuch

Band 2

Herausgegeben von

**Hans-Jürgen Krumm**

**Christian Fandrych**

**Britta Hufeisen**

**Claudia Riemer**

Handbooks of Linguistics and Communication Science  
*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*

**HSK35.2**

**DE GRUYTER**  
MOUTON

## 133. Sozialformen

1. Relevanz und Einordnung von Sozialformen
2. Klassenunterricht
3. Gruppenarbeit
4. Partnerarbeit
5. Einzelarbeit
6. Simultaner Einsatz unterschiedlicher Sozialformen
7. Literatur in Auswahl

### 1. Relevanz und Einordnung von Sozialformen

Unter *Sozialformen* versteht man in der Regel die vier Formen des Klassenunterrichts, der Gruppenarbeit, der Partnerarbeit und der Einzelarbeit; alternativ werden sie auch als *Kooperationsformen* bezeichnet. Laut Meyer (1987a: 138) „regeln [sie] die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ und „haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite“. Als wesentliche Elemente der Unterrichtsmethodik sind sie von *Handlungsmustern*, auch *Aktionsformen* genannt (wie beispielsweise Lehrervortrag, Rollenspiel oder Schreiben eines Diktats), von *Unterrichtsschritten* (wie beispielsweise Einstieg, Erarbeitung oder Auswertung) und von *methodischen Großformen* (wie beispielsweise Lektion, Exkursion oder Projektwoche) abzugrenzen (Meyer 1987a: 115). Ihre Variation innerhalb einer Unterrichtseinheit trägt entscheidend zu einem abwechslungsreichen Sprachunterricht bei. Wichtig erscheint dabei, die verschiedenen Sozialformen nach den ihnen jeweils eigenen sprachdidaktischen Potentialen gezielt für bestimmte Phasen auszuwählen und zu einer kohärenten Gesamtgestaltung des Unterrichts zusammenzuführen. Im gelungenen Fall stellen die Sozialformen wichtige Instrumente zur Binnendifferenzierung, zur Individualisierung von Lernen und zur Förderung der Lernerautonomie dar.

### 2. Klassenunterricht

Dem Klassenunterricht liegt die instruktivistische Vorstellung zugrunde, dass die gesamte Lerngruppe einen gemeinsamen mentalen Fokus ausbildet und dass Lernen sich auf der Grundlage von Präsentationen und gemeinsamen Klassengesprächen vollzieht. Damit wird eine gewisse Homogenität der Lerngruppe vorausgesetzt, die durch entsprechende äußere Differenzierungsmaßnahmen herbeizuführen ist.

Im *Frontalunterricht* steht die Darbietung im Vordergrund, die typischerweise von der Lehrperson, bei Referaten aber auch von Lernenden übernommen wird. Die charakteristische Sitzanordnung ist dabei auf die *Lehrbühne* ausgerichtet. Als Beispiele aus dem Sprachunterricht lassen sich Grammatikerklärungen, Strategiedemonstrationen, die Präsentation von Audio- und Videomaterialien, die Aufführung von Rollenspielen sowie auch das aktive und passive Konzert im Rahmen der suggestopädischen Methode anführen. Übergänge zum Einbezug der Lernendengruppe stellen u. a. das Erzählen von Ge-

schichten zur Sprachförderung (Klein und Merkel 2008), das *Total Physical Response Storytelling* (Davidheiser 2002) oder das audiolingual geprägte Chorsprechen dar.

Von diesem darbietenden Frontalunterricht ist das fragend-entwickelnde *Unterrichtsgespräch* abzugrenzen, das auch als *Plenumsarbeit* bezeichnet wird. Eine charakteristische Sitzordnung für diese Sozialform ist das Hufeisen; typische sprachliche Handlungsmuster beim Unterrichtsgespräch sind u. a. das Aufgaben stellen/Aufgaben lösen, der Lehrervortrag mit verteilten Rollen (Ehlich und Rehbein 1986: 8–29, 59–87) und die mündliche Fehlerkorrektur (Havranek 2002). Das Unterrichtsgespräch findet im DaF-/DaZ-Unterricht beispielsweise bei lehrergesteuerten Gesprächen über Lesetexte oder bei der Auswertung von Ergebnissen aus Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit statt. Auch im Hinblick auf den Fachunterricht mit DaF-/DaZ-Lernenden ist die sprachliche Komplexität des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs von besonderer Bedeutung (Grießhaber 2005).

Beim *Kreisgespräch* fungiert die Lehrperson anders als im Unterrichtsgespräch nicht als Gesprächsleitung, sondern ist als gleichberechtigtes Mitglied in den Sitzkreis integriert. Diese Sozialform findet im DaF-/DaZ-Unterricht z. B. beim Meinungsaustausch oder im Erzählkreis der Grundschule (Schramm 2007) Anwendung; darüber hinaus erfährt sie beim *Community Language Learning* die besondere Ausprägung, dass die Lehrperson zu Zwecken der Übersetzung außerhalb des Stuhlkreises positioniert ist und den Lernenden dort flüsternd den Rücken stärkt.

Der Klassenunterricht ist die am häufigsten eingesetzte Sozialform: Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung ermittelte Demmig (2007: 137) einen Anteil von 65 Prozent der gesamten Unterrichtszeit. Die Beliebtheit des Klassenunterrichts bei Sprachlehrpersonen steht in deutlichem Widerspruch zu der kritischen Einschätzung dieser Sozialform in der pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Diskussion, die insbesondere die Gefahr der Passivität und Unselbstständigkeit der Lernenden, das Problem der hohen Redeanteile der Lehrperson und die Dominanz bestimmter Handlungsmuster thematisiert (Storch 1999: 297). Dies hat dazu geführt, dass man sich mit dem Ziel der Innovation stärker auf die Erforschung binnendifferenzierender Sozialformen konzentriert hat. Demmig (2007: 182) hält deshalb eine „detaillierte empirisch fundierte Forschungsarbeit zum Thema Unterrichtsphasen in der Großgruppe im DaF/DaZ (bzw. Fremdsprachenunterricht allgemein) [für] längst überfällig“. Weiterer Forschungsbedarf zum Klassenunterricht ergibt sich zweifellos auch aus dem Einsatz digitaler Medien wie beispielsweise des *Interactive Whiteboard* oder der Videokonferenz (Schlickau 2000) sowie aus der veränderten Rolle des Frontalunterrichts bei offenen Unterrichtsformen (Gudjons 2007).

### 3. Gruppenarbeit

Der Einsatz von Gruppenarbeit wird lerntheoretisch unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus damit begründet, dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund der Selbsttätigkeit und der damit einhergehenden Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Komplexität und Verarbeitungstiefe aufweisen, als dies beim Klassenunterricht der Fall ist. Neben sprachlichen und kognitiven Lernzielen wird mit Gruppenarbeit auch die Förde-



rung von Methoden- und Sozialkompetenzen und somit von Lernerautonomie verfolgt. Weitere wichtige Gründe für den Einsatz von Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht sind, dass der einzelne Lernende sich häufiger äußern kann, dass Binnendifferenzierung die Berücksichtigung individueller Unterschiede erlaubt und dass deshalb insbesondere bei lernschwächeren Teilnehmenden bessere Lernfortschritte zu verzeichnen sind (Schwerdtfeger 2001: 39–41). Angesichts der Tatsache, dass Gruppenarbeit im Vergleich zu dieser hohen Wertschätzung seitens der Fremdsprachendidaktik in der Praxis vergleichsweise selten eingesetzt wird – in Demmigs (2007: 137) bereits genannter Untersuchung nur in 15% des gesamten DaZ-Unterrichts – wurden häufig die Befürchtungen der Kursleitenden thematisiert (Karagiannidou 2007a: 75) und Hinweise zur Entkräftung dieser Argumente bzw. zum Umgang mit Störungen gegeben (Meyer 1987b: 254–277; Schwerdtfeger 2001: 51–67).

Laut Storch (1999: 308) ist Gruppenarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht insbesondere zum Aktivieren von Schülerwissen, für Gespräche, Diskussionen, gelenktes entdeckendes Lernen, zum Erfinden von Inhalten, für die Projektarbeit sowie für Gruppenspiele geeignet. Schwerdtfeger (2001: 41–43) plädiert im Hinblick auf die Gruppenarbeit für Aufgaben mit Informationslücken und für Entscheidungsaufgaben. Als weitere Beispiele lassen sich Schreibkonferenzen und Lesezirkel nennen; darüber hinaus schätzen viele Lernende das Gruppenpuzzle (*Jigsaw*), bei dem sie sich in einer ersten Runde in Expertengruppen über bestimmte Themenbereiche austauschen und ihr Expertenwissen in einer zweiten Runde an andere Mitlernende weitergeben.

Gruppenarbeit lässt sich nach Ziebell (2002: 66) in vier Phasen unterteilen. Nach der *Vorbereitungsphase* durch die Lehrperson vor dem Unterricht erfolgt im Unterricht zunächst die *Informationsphase*, für die insbesondere verständliche, vorzugsweise schriftliche Arbeitsaufträge als essentiell erachtet werden. Bei der Gruppenbildung bietet sich die innere Differenzierung nach Themen, Leistungsniveaus, Lernstrategien, Lernstilen, Aufgabenstellung und Lernwegen an (Schwerdtfeger 2001: 105–118); es lassen sich neben Wahlgruppen aber auch Nachbarschaftsgruppen und Zufallsgruppen bilden (Schwerdtfeger 2001: 100–104). Bei der *Durchführung* der Gruppenarbeit wird es in der Regel als zielführend erachtet, wenn die Lehrperson sich weitestgehend zurückhält, durch unaufdringliche, auf Zuhören orientierte Besuche an den Gruppentischen jedoch deutlich ihre Beratungsbereitschaft signalisiert. In der vierten *Phase der Präsentation und Auswertung* stehen die Ergebnissicherung und die Integration der Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf im Vordergrund (Schwerdtfeger 2001: 154–159).

Empirisch wird die Gruppenarbeit schwerpunktmäßig im Hinblick auf die Interaktion der Gruppenmitglieder erforscht. So zeigt Chavez (2007) beispielsweise an amerikanischen, universitären DaF-Lernenden auf, dass sie ihre Gruppeninteraktion stark am Vorbild des jeweiligen Lehrenden im Klassenunterricht ausrichten. Schramm (2009) verdeutlicht am Beispiel einer DaZ-Fördergruppe, dass die Kinder bei Produktionsdefiziten nicht nur als Sprechende Kompensationsstrategien einsetzen, sondern dass sich auch die Zuhörenden aktiv an einem produktionssichernden Handeln beteiligen. Peuschel (2009) untersucht dagegen die Gruppenarbeit von DaF-Lernenden zur Vorbereitung eines *podcasts* anhand der schriftlichen Vorbereitungsstufen bzw. der daraus rekonstruierten Entwicklung des Endprodukts des Radiobeitrags. Exemplarisch für die thematische Bandbreite der zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten zur Gruppenarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht seien aber auch Studien zur Gruppenarbeit in der Lehrerbildung (Karagiannidou 2007b), zur Projektarbeit (Hoffmann 2008) und zu Einsatzmöglichkeiten der

Gruppenarbeit im Zusammenhang mit digitalen Medien, beispielsweise bei *Webquests*, Chats und Telekollaborationsprojekten, genannt (Abrams 2001; Belz und Müller-Hartmann 2002).

#### 4. Partnerarbeit

Partnerarbeit wird ähnlich häufig wie Gruppenarbeit und damit deutlich seltener als Klassenunterricht eingesetzt (Demmig 2007: 137), erfordert aber im Vergleich zur Gruppenarbeit weniger Organisationsaufwand und Störungsbearbeitungen und wird deshalb von Lehrkräften in der Regel gegenüber der Gruppenarbeit favorisiert. Als Formen der Partnerarbeit lassen sich das kooperative Lernen, Helfer- bzw. Tutorensysteme und das gegenseitige Lehren (*reciprocal teaching*) unterscheiden. Laut Storch (1999: 309–310) eignet sich die Partnerarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht insbesondere für „natürliche Zweieraktivitäten“ wie die gemeinsame Vorbereitung oder Einübung eines Dialogs, dialogische sprechbezogene Übungen sowie auch für das gemeinsame Problemlösen beim Erarbeiten grammatikalischer Regularitäten, bei Verstehensstrategien beim Leseverstehen, bei Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, bei der Fehlerbearbeitung und bei der kooperativen Produktion schriftlicher Texte.

Im Unterschied zur Gruppenarbeit gehört die Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht laut Demmig (2007: 36) zu den sehr wenig theoretisch bearbeiteten Themen; als Forschungsdesiderat benennt sie den Wunsch der Lehrenden nach „eine[r] speziell auf die Partnerarbeit und das Helferprinzip zugeschnittene[n] Methodik-Didaktik“ (Demmig 2007: 167). Von den wenigen empirischen Studien zur Partnerarbeit im DaF-/DaZ-Unterricht sei exemplarisch die Untersuchung von Hardy und Moore (2004) bei universitären DaF-Lernenden zum Einfluss von Kontext und Aufgabenstruktur bei der Bearbeitung von Videomaterialien auf konversationelle Bedeutungsaushandlungen in Zweiergruppen genannt. Ware und Kramschs (2005) Analyse von Missverständnissen bei der telekollaborativen Partnerarbeit verdeutlicht dagegen das kulturbezogene Lernpotential eines in den Sprachunterricht integrierten E-Mail-Austauschs, bei dem anschließend eine Reflexion der Missverständnisse erfolgt.

#### 5. Einzelarbeit

Die Einzelarbeit, die auch als Still- oder Alleinarbeit bezeichnet wird, erlaubt es den einzelnen Lernenden, nach ihrem jeweiligen individuellen Lerntempo vorzugehen und ggf. aus verschiedenen Lernangeboten zu wählen. Demmig (2007: 137) benennt den Anteil am Gesamtunterricht mit 5%. Einzelarbeit findet im DaF-/DaZ-Unterricht laut Storch (1999: 310) beim stillen Lesen, bei persönlichen schriftlichen Äußerungen, bei der Vorbereitung persönlicher Aussagen und bei der Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben Anwendung. Weitere sinnvolle Einsatzmöglichkeiten bieten sich bei Übungen im Sprach- oder Computerlabor sowie in einem lernerzentrierten Unterricht auch bei der individuellen Zielbestimmung und bei der Selbstevaluation.

## 6. Simultaner Einsatz unterschiedlicher Sozialformen

Traditionell werden zur Binnendifferenzierung einzelne Sozialformen wie die Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit im gesamten Kurs eingesetzt. Im Zusammenhang mit offenen Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht werden dagegen zunehmend auch gleichzeitig verschiedene Sozialformen genutzt, so dass sie zum eigenen Differenzierungsaspekt werden (Tönshoff 2004: 230). So können Lernende beispielsweise bei der Arbeit mit Lernstationen (Derhartunian 2006; Salokannel 2007) oder mit Lernszenarien (Hölscher, Piepho und Roche 2006) die Arbeitsangebote u. a. auch nach der von ihnen präferierten Sozialform auswählen.

## 7. Literatur in Auswahl

Abrams, Zsuzsanna I.

- 2001 Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles. *System* 29(4): 489–503.

Belz, Julie A. und Andreas Müller-Hartmann

- 2002 Deutsch-amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht – Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 36(1): 68–78.

Chavez, Monika M.

- 2007 The orientation of learner language use in peer work: Teacher role, learner role and individual identity. *Language Teaching Research* 11(2): 161–188.

Davidheiser, James

- 2002 Classroom approaches to communication: Teaching German with TPRS (Total Physical Response Storytelling). *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 35(1): 25–35.

Demmig, Silvia

- 2007 *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie.* München: iudicium.

Derhartunian, Elzbieta

- 2006 Einkaufen: Wortschatzwiederholung mal anders! Stationen zur Binnendifferenzierung beim Wortschatzlernen. *Fremdsprache Deutsch* 35: 44–46.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein

- 1986 *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen: Narr.

Grißhaber, Wilhelm

- 2005 Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Verbale und nonverbale Verfahren bei der Vermittlung mathematischen Wissens. In: Sabine Braun und Kurt Kohn (Hg.), *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft*, 65–77. Frankfurt a. M.: Lang.

Gudjons, Herbert

- 2007 *Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen.* 2. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hardy, Ilonca und Joyce L. Moore

- 2004 Foreign language students' conversational negotiations in different task environments. *Applied Linguistics* 25(3): 340–370.

Havranek, Gertraud

- 2002 *Die Rolle der Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenlernen.* Frankfurt a. M.: Lang.

Hoffmann, Sabine

- 2008 *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit.* Tübingen: Narr.

- Hölscher, Petra, Hans-Eberhard Piepho und Jörg Roche  
 2006 *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Karagiannidou, Evangelia  
 2007a In der Gruppe geht's besser! Ein Plädoyer für mehr Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Deutsch* 34(1): 71–93.
- Karagiannidou, Evangelia  
 2007b Gruppenarbeit in der universitären FS-Lehrer-Ausbildung. Eine Chance für ihren verstärkten Einsatz in der Schule? *Zielsprache Deutsch* 34(2): 15–51.
- Klein, Julia und Johannes Merkel  
 2008 *Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit*. Buxtehude: Persen.
- Meyer, Hilbert  
 1987a *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt a. M.: scriptor.
- Meyer, Hilbert  
 1987b *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt a. M.: scriptor.
- Peuschel, Kristina  
 2009 Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden. In: Kristina Peuschel und Jan Paul Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*, 89–106. Göttingen: Universitätsverlag.
- Salokannel, Claudia  
 2007 Good Bye, Langeweile. *Fremdsprache Deutsch* 36: 36–41.
- Schlickau, Stephan  
 2000 Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2). (Online).
- Schramm, Karen  
 2007 Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Empirie, Theorie und Modellbildung*, 199–221. Tübingen: Niemeyer.
- Schramm, Karen  
 2009 Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschulInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Patricia Nauwerck (Hg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten: Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*, 131–147. Freiburg i. B.: Fillibach.
- Schwerdtfeger, Inge C.  
 2001 *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Storch, Günther  
 1999 *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Tönshoff, Wolfgang  
 2004 Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 41(4): 227–231.
- Ware, Paige D. und Claire Kramsch  
 2005 Toward an intercultural stance: Teaching English and German through telecollaboration. *The Modern Language Journal* 89(2): 190–205.
- Ziebell, Barbara  
 2002 *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin/München: Langenscheidt.

Karen Schramm, Leipzig (Deutschland)

Dieses methodisch aufgelockerte Lehrwerk ist in der Sprache des Schulalltags geschrieben. Es wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, -stufen und Fächer. **Der Theorieband (I)** bietet eine gründliche Klärung der unterrichtsmethodischen Begriffe. Er eignet sich vor allem für Kandidaten des 1. und 2. Staatsexamens und ihre Prüfer. – **Der Praxisband (II)** ist ebenso für Berufsanfänger bestimmt wie für berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer. Er liefert einen umfassenden Überblick über das heute verfügbare, unterrichtspraktisch erprobte Methodenrepertoire – vom Frontalunterricht bis zum selbstorganisierten Lernen.

Das Werk ist zugleich ein engagiertes Plädoyer für die Ausweitung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden. Es zeigt, wie auch unter schwierigen Rahmenbedingungen ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand möglich ist.

**Der Autor:**

Hilbert Meyer, Jahrgang 1941, ist seit 1975 Professor für Schulpädagogik in Oldenburg. Zahlreiche Veröffentlichungen, u. a. »Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung«, »Didaktische Modelle« (mit Werner Jank) und »Schulpädagogik« (2 Bände), alle bei Cornelsen Scriptor.

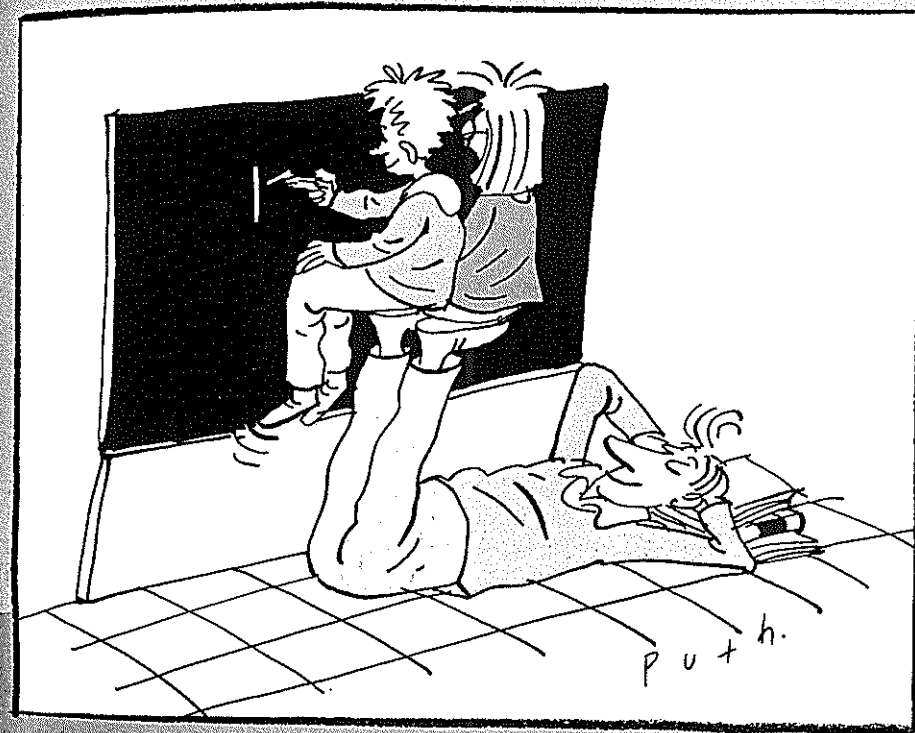
**Cornelsen**

ISBN 978-3-589-20851-7



9 783589 208517

Hilbert Meyer



# Unterrichts- Methoden

II: Praxisband

**Cornelsen**

SCRIPTOR

## 1. Unterrichtseinstieg

### 1.1 Theoretische Funktionsbestimmung

Der Unterrichtseinstieg ist – wie der Name sagt – dazu da, den Schülern den Einstieg in ein neues Thema bzw. eine neue Lernaufgabe zu erschließen. Er ist sozusagen das »Tor«, durch das der Schüler in die neue Lern-Landschaft hinauswandert, oder die »Hefe«, die den angerührten Teig zum Aufgehen bringt.

Der Begriff bezeichnet einen bestimmten Schritt bzw. eine Stufe oder Phase des Unterrichts – in diesem Falle den ersten. Man könnte begrifflich und inhaltlich zwischen dem »Stundeneinstieg« und dem »Einstieg in ein neues Thema« unterscheiden. Aus reinen Platzgründen wird darauf in dieser Lektion verzichtet. Es geht im folgenden also sowohl um Stundenanfänge wie auch um Einstiege in größere Themenkomplexe.

Der Einstieg soll das neue Thema für die Schüler auf- oder erschließen. In der didaktisch-methodischen Literatur<sup>1</sup> wird diese *Grundfunktion des Erschließens* in eine Reihe von Teilfunktionen aufgeschlüsselt:

- ☐ Der Einstieg soll bei den Schülern eine *Fragehaltung* wecken.
- ☐ Er soll die Schüler *neugierig* machen.
- ☐ Er soll das *Interesse* und die *Aufmerksamkeit* auf das neue Thema, auf das zu lösende Problem, auf die zu erwerbende Qualifikation lenken.
- ☐ Er soll die Schüler über den geplanten Unterrichtsverlauf *informieren*.
- ☐ Er soll die *Vorkenntnisse* und *Vorerfahrungen* zum Thema in Erinnerung rufen.
- ☐ Er soll die *Verantwortungsbereitschaft* der Schüler wecken; sie sollen die Chance wahrnehmen, mitzuplanen und mitzureden.
- ☐ Der Einstieg kann unter Umständen auch aus einer *Provokation* der Schüler bestehen. Dann hat er die Funktion, vertraute und liebgeordnete Vorstellungen zu *verfremden*.
- ☐ Häufig hat der Einstieg zusätzlich die Funktion, das, was schon bekannt ist, mit dem, was neu erarbeitet werden soll, zu verknüpfen. Der Einstieg leistet dann eine *Vernetzung von Ergebnissicherung und Neuanfang* (z. B. in der übenden Wiederholung oder in der Hausaufgabenkontrolle zu Stundenbeginn).

Der Einstieg hat nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive (= auf Gefühle, Einstellungen und Werthaltungen bezogene) und manchmal auch eine psychomotorische (= auf die Verbindung von Kopf- und Handarbeit zielende) Dimension. Dies machen auch die in diesem Buch über Unterrichtsmethoden enthaltenen Einstiege (z. B. die der DIDAKTISCHEN LANDKARTEN oder das zu Beginn der VIERZEHNTE Lektion vorgeschlagene Experiment zur Körpersprache) deutlich:

<sup>1</sup> H. Roth (1963, S. 124–128); Stöcker (1970, S. 319–324); Aschersleben (1974, S. 31–33); Grell/Grell (1979, S. 134–171); Klingberg (1982a, S. 319–322); Prange (1983, S. 169–183); Wagenschein (1975, S. 14f.).

**These 9.1:** Der Unterrichtseinstieg soll – mit unmittelbarer oder mittelbarer Hilfe des Lehrers – die Schüler für das Thema und das Thema den Schülern erschließen.

Es geht um einen Prozeß der *doppelseitigen Annäherung* (vgl. Klafki 1963, S. 44 u. S. 134): Einerseits soll das Thema so aufbereitet werden, daß die Schüler in den Stand versetzt sind, es möglichst selbsttätig anzueignen; andererseits sollen sich auch die Schüler auf das Thema zubewegen; sie sollen neugierig und kribbelig auf das werden, was da auf sie zukommen könnte.

In den seltenen Glücksstunden der Schule kann es auch passieren, daß sich *die Schüler selbst* einen Einstieg in ein neues Thema erarbeiten, so daß der Lehrer »nur« noch die Moderation des Lernprozesses übernehmen muß. *Friedrich Copei* (1902–1945), ein Schüler des Geisteswissenschaftlers Eduard Spranger, hat in seinem bis heute lesenswerten Buch »Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß« eine solche Situation beschrieben:



denn die Milch kann ja nicht heraus.« – Und nun der dritte Fall: »Wann fließt es?« – »Wenn die Büchse schräg gehalten wird.« – »Wer ist nun der Stärkere?« – »An dem einen Loch die Milch, und zwar unten, denn da kommt sie heraus.« – »Und am oberen Loch?« – »Da kann die Milch nicht der Stärkere sein, da kommt sie nicht heraus, obwohl sie vor dem Loch steht.« – Da meldet sich auch einer, der das Glücken der eindringenden Luft gehört hat: »Da ist die Luft stärker gewesen.« – »Wie kam das?« – An der Skizze wird festgestellt, daß die Milch, wo sie unten zusammenfließt, besonders stark drücken muß und daß oben nur wenig Milch ist, die herausdrückt. – »Wer ist da also stärker?« – »Die Luft.« – Jetzt verstehen die Kinder plötzlich die doppelte Druckbewegung der ausströmenden Milch und der einströmenden Luft. Jetzt sehen sie auch ein, warum die Milch so glatt fließen kann, wenn das andere Loch offen ist. Die Luft drückt ja dahinter. Noch einmal wird



probiert, ob die Vermutungen stimmen, etwa so, daß man das Loch beim Ausfließen der Flüssigkeit aus dem anderen Loch wieder zuhält. Richtig, sobald wir mit dem Finger das Luftloch zuhalten, hört das schnelle Fließen auf. Alle die Versuche lassen sich mit demselben Ergebnis auch bei Wasser wiederholen. Was wir also nur notgedrungen vermutet hatten, stimmt. Die Luft kann wirklich im Wege stehen, die Luft übt einen Druck aus. – Jetzt melden sich auch Jungen, welche ähnliche Dinge vom Ausschütten einer vollen Flasche erzählen, und leicht kommt man auch hier und bei jedem anderen herangezogenen Beispiel zur Lösung, kennt man doch jetzt die Druckwirkung der Luft.

Die Stadien des Prozesses sind deutlich zu erkennen: Stutzen, Fragen, Vermutungen, Probieren und Beobachten, Ordnen der Fälle, Analyse der Einzelfälle, Vergleich, Feststellungen des ganzen Prozesses, dann Einsicht in den Zusammenhang, der in der Frage gesucht wurde. Man wird die Nachprüfung hier schnell durchführen können, das Herantragen der anderen Beispiele gibt ja auch Gelegenheit, das Prinzip des Luftdrucks auf breiter Basis auszuprobieren.

Der Lehrer hat nur wenig eingegriffen. Er hat nur den Anstoß, den ein Zufall gab, wirksam ausgenutzt.

Aus: Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 3. Aufl. Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg · Wiesbaden (1955, S. 103 f.)

Man mag die ländliche Idylle und die heile Welt kritisieren, die in diesem 50 Jahre alten Beispiel zum Ausdruck kommt. Aber auch dann behält das Beispiel seine Bedeutung. Es verdeutlicht im Kontrast die Schwäche vieler Vorschläge und Konzepte für den Unterrichtseinstieg, die in der allgemein- und fachdidaktischen Literatur gemacht werden: Sie denken vom Thema und/oder vom Lehrer aus. Aber erst dann, wenn der Einstieg vom Schüler aus gedacht wird, wird er gut!

## 1.2 Praktische Funktionsbestimmung

Zwischen den ausgeklügelten, manchmal auch didaktisch überfrachteten Unterrichtseinstiegen, die in Prüfungsstundenentwürfen und didaktischen Materialien angeboten werden, und den in langen Jahren der Unterrichtspraxis eingeschliffenen Stundeneröffnungen besteht oft ein himmelweiter Unterschied. Man kann nicht warten, bis *alle* Schüler motiviert und bei der Sache sind; es ist schier unmöglich, *sämtliche* relevanten Vorkenntnisse der Schüler zu ermitteln und dann auch in der Einstiegsphase zu reaktivieren, usw. Aber die in der Theorie entwickelten Modellvorstellungen und die in der Praxis eingeschliffenen Muster des Unterrichtseinstiegs haben eines gemeinsam: An den Vorschlägen zur Gestaltung des Unterrichtseinstiegs lassen sich die Charakteristika und Akzentsetzungen dieser Modelle *wie durch ein Brennglas vergrößert* studieren.<sup>2</sup> Und auch aus der Art und Weise, in der ein routinierter Praktiker seine Unterrichtseinstiege zu gestalten pflegt, können deutliche Rückschlüsse auf das Fachverständnis und die Fachkompetenz, auf das Unterrichtsverständnis und Schülerbild dieses Praktikers gezogen werden:

- ☐ Der eine Lehrer verzichtet auf jeden Motivations-Rummel, kommt sofort zur Sache, überfällt die Schüler förmlich mit dem Thema und erzwingt so ihre Aufmerksamkeit.
- ☐ Der andere Lehrer kommt ruhig und gelassen in die Klasse, erkundigt sich erst einmal nach diesem oder jenem, macht diesen oder jenen Exkurs, um dann reichlich spät, aber dafür in aufgeräumter Atmosphäre, mit der eigentlichen Unterrichtsarbeit zu beginnen.

<sup>2</sup> In der *Bildungstheoretischen Didaktik* stand die Frage im Vordergrund, an welchen Inhalten, Frage- oder Problemstellungen der Bildungsprozeß des Schülers am sinnvollsten ansetzen könne: »Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, »anschaulich« werden kann«, fragte Wolfgang Klafki in der fünften und letzten Frage seiner Didaktischen Analyse (Klafki 1963, S. 140).

Sehr viel einfacher machen es sich die Vertreter der *Lernzielorientierten Didaktik*: Man möge doch, bitte schön, den Schülern die Lernziele nennen, dann würden sie schon wissen, wohin der Hase läuft: »Wenn Sie jedem Lernenden eine Ausfertigung Ihrer Lernzielbeschreibung geben, werden Sie selbst nicht mehr viel zu tun haben«, schreibt Robert

- ☐ Der eine Lehrer hat ein *deduktives*, der andere ein *induktives* Vorgehen verinnerlicht; ersterer wird also mit begrifflich-abstrakten Vorklärungen, mit Gesetzesformulierungen oder Grundstrukturen einsteigen; letzterer wird mit Beispielen, Fällen, Anwendungsbezügen o. ä. beginnen.
- ☐ Der eine Lehrer hat sich angewöhnt, bei der Einführung in ein neues Thema erst einmal ein *gelenktes Gespräch* anzuzetteln und so lange raten und fabulieren zu lassen, bis ein Schüler das neue Thema genannt hat, das dann an der Tafel als Überschrift festgehalten wird. Der andere beginnt praktisch jede Stunde mit einer knappen Information über den geplanten Stundenverlauf.

Lehrer entwickeln individuelle Stile der Phasierung des Unterrichts, die deutlich machen, daß die in der Allgemeinen Didaktik in Jahrzehnte langer Diskussion erarbeitete These der Wechselwirkung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen (vgl. S. I, 92) in der Praxis nur unter Vorbehalt gilt: Wenn immer wieder ähnliche Einstiegsformen gewählt werden, obwohl sich die Inhalte fortwährend ändern, so verliert die Wechselwirkungsthese an Gültigkeit. Dies dürfte daran liegen, daß aus Ziel- und Inhaltsentscheidungen keine strengen Ableitungen zu treffen sind, vor allem aber daran, daß der Unterrichtseinstieg mindestens ebenso deutlich durch die institutionellen Rahmenbedingungen und die Lernvoraussetzungen der Schüler bestimmt wird. Ich möchte diese These an einem krassen Beispiel verdeutlichen. Es geht um den Einstieg in eine Sportstunde in der Grundschule. Dieser Einstieg ist nicht frei erfunden, sondern er gibt wieder, wie der Autor selbst vor 20 Jahren an einer niedersächsischen Volksschule unterrichtet hat.

#### Sportunterricht – Klasse 4

Die Sportstunde beginnt bereits in der Pause: Die Mehrzahl der Schüler drängelt sich schon minutenlang vor der auf dem Schulgelände befindlichen Turnhallentür.

- ☐ Es klingelt. Der Klassen- und Sportlehrer Meyer kommt zur Tür. Er schließt die Tür auf, ermahnt dabei einzelne Schüler: »He, Egon, wie oft soll ich dir das noch sagen, daß an der Tür nicht so gedrängelt wird!«
- ☐ Die Schüler stürmen in die Umkleieräume, knallen ihren Turnschuhbeutel auf

Mager, der Apostel der Lernziel-Fetischisten. – Jeder berufserfahrene Lehrer weiß, daß diese Vorstellung naiv ist!

Im *Erfahrungsbezogenen Unterricht* (Scheller 1981, vgl. S. I, 198) wird die Aneignung der je subjektiven Schülererfahrungen an den Anfang gerückt, weil das übergeordnete Ziel dieses Konzeptes anders gar nicht erreicht werden könnte.

In stärker *wissenschaftsorientierten Ansätzen*, z. B. dem von Jerome Bruner vorgeschlagenen Konzept der »Struktur der Disziplin«, wird von der ersten Unterrichtsstunde an mit den zentralen Strukturbegriffen einer Fachdisziplin gearbeitet (vgl. Bruner 1970; Ford/Pugno 1972; Tütken/Spreckelsen 1970).

Und in dem in diesem Buch favorisierten *Handlungsorientierten Unterricht* wird vorge schlagen, schon in der Eingangsphase einen handelnd-erprobenden Umgang mit dem neuen Thema zuzulassen.

die Bänke und ziehen sich blitzschnell um. (Nur eine kleinere Gruppe läßt sich Zeit, trödelt, freut sich, wenn die stürmischeren Schüler raus sind.)

- ☐ Der Lehrer verschwindet im Lehrerzimmer, kommt einen kurzen Augenblick später mit Trillerpfeife und drei oder vier Bällen unter dem Arm wieder.
- ☐ Die ersten in die Halle stürmenden Schüler erhalten die Bälle. Alle rennen durcheinander, einige Schüler turnen durch das Geräteabteil, um die verlorenen Bälle wieder zu holen. Die Trödler kommen in die Halle. Der Lehrer pflaumt sie an: »Los, los! Seht zu, daß ihr auf Trab kommt!«
- ☐ Nach drei oder vier Minuten pfeift der Lehrer einmal kurz auf der Trillerpfeife, sagt kein weiteres Wort. Die Schüler laufen weiter, formen aber einen Kreis und machen die Hoch- und Strecksprünge nach, die ihnen der Lehrer vormacht. Es folgen Variationen des Laufstils und einige gymnastische Übungen.
- ☐ Nach abermals drei Minuten läuft der Lehrer in die Mitte der Halle und hebt nur leise die Hand: Die Schüler sammeln sich langsam um ihn herum, hocken sich hin und heben ebenfalls eine Hand. Sie haben rote Gesichter, sind außer Puste.



- ☐ Lehrer: »So, wir machen heute Bodenturnen. Holt bitte die Matten aus dem Geräteschuppen!«

Ein bestimmtes fachdidaktisches Konzept ist in diesem Einstiegs-Beispiel nicht zu erkennen. Der Einstieg spottet, wie man so schön sagt, jeder Beschreibung. Kein Wunder – denn der Autor und Lehrer hatte nie in seinem Leben irgendwelche sportpädagogische Ausbildung genossen. Dennoch hat er jahrelang – und dies zur Zufriedenheit der überwiegenden Zahl seiner Schüler – immer wieder, also zweimal jede Woche, denselben Einstieg praktiziert. Warum? M. E. ist dieser Einstieg so »erfolgreich« gewesen, weil er institutionelle Erfordernisse und die Bedürfnisse der Schüler auf einen Nenner gebracht hat:

- ☐ Der Einstieg ist hochgradig *ritualisiert*. Er funktioniert gerade deshalb so gut, weil er immer wieder gleich abläuft. Der Lehrer schont dabei seine Stimme und seine Nerven, und die Schüler wissen, was auf sie zukommt und können jede Sekunde nutzen, um sich endlich auszutoben.
- ☐ Die diffuse Voreinstellung der Schüler, daß der Kopf für den Sportunterricht überflüssig oder sogar hinderlich sei, wird durch diesen Einstieg verfestigt, statt daß sie abgebaut würde. Sport-Treiben als *tendenziell bewußtloses Toben* drückt zugleich ein bestimmtes Verhältnis von Lehrer und Schülern zum eigenen Körper aus. Sportunterricht



dieser Art fördert nicht die sinnlich-ganzheitliche Körper-Seele-Entwicklung, sondern verschärft die durch Medienindustrie, kommerzialisierten Freizeitsport und Körperfeindlichkeit der Gesellschaft produzierte *falsche kompensatorische Funktion* des Sports: Er soll den ansonsten vorherrschenden verkopften und entsinnlichten Unterricht erträglich machen.

- Dieser Einstieg spricht die *Gefühle* der Schüler an! Er sichert die emotionale Umorientierung der Schüler vom üblichen Frontalunterricht mit seinem Zwang zum Stillsitzen und Aufmerksamsein zum Turnhallen-Unterricht mit seinen deutlich anderen Sozialformen und Kommunikationsstrukturen. Die feste Erwartungshaltung der Schüler, jetzt erst einmal laufen, schreien, toben, klettern, rangeln und schubsen zu dürfen, wird durch den Einstieg befriedigt.
- Der Einstieg *diszipliniert* die Schüler durch die Freigabe ihres Bewegungsdranges. Der in der Pause beim langen Warten und Drängeln vor der Turnhallentür entstandene Handlungsstau kann sich entladen. Es gab in den ersten Minuten dieser Sportstunden ein geradezu explosionsartig ausbrechendes Toben, Kreischen und Rasen. Die »eigentlich« vorgesehene Bodenturn-Übung wäre nur mit drakonischen Disziplinierungsmaßnahmen als Einstieg realisierbar gewesen. Erst Minuten später, nachdem sich die Schüler schnaufend, pustend und kurzfristig erschöpft um den Lehrer versammelt hatten, waren sie bereit, sich auf neue Übungen und Sportarten einzulassen.

Dieses Beispiel macht die in These 9.1 aufgestellte allgemeine Funktionsbestimmung für Unterrichtseinstiege nicht hinfällig – aber es macht deutlich, daß die »Erschließung« der Schüler für das neue Thema zunächst einmal in einem handfest-banalen Sinne darin bestehen muß, sie zu dirigieren, zu formieren und zu disziplinieren. Sportunterricht hat in dieser Hinsicht nur scheinbar einen Sonderstatus. In vielen anderen Fächern finden sich im Prinzip gleiche »Schrotschuß-Einstiege«:

- Die 5 Minuten Kopfrechnen, mit denen viele Mathematiklehrer in der Grundschule und in der Sekundarstufe I den Unterricht einleiten, dienen nicht nur der Übung von Rechenfertigkeiten, sondern auch der Disziplinierung und der geistigen Umorientierung der Schüler auf das Fach.
- Das übende Wiederholen, das Vokabel- oder Geschichtszahlenabfragen, das Singen eines Liedes haben eine vergleichbare Funktion; vielleicht kann sogar die in regelmäßigen Abständen wiederholte »Standpauke« des Lehrers das gleiche ausrichten.

Von einer *gezielten* Vorbereitung auf das neue Thema kann bei diesen Einstiegsformen keine Rede sein; vielleicht funktionieren sie gerade deshalb so gut, weil sie unspezifisch sind. Solche Einstiege haben eher die Aufgabe, den Seelen-, Körper- und Pausenschutz beiseitezuräumen, der den »eigentlichen« Beginn der Arbeit behindert.

**These 9.2:** Unterrichtseinstiege dienen der Formierung der Sinne und der Stillstellung der Schüler-Körper. Sie haben sowohl eine Erschließungs- als auch eine Disziplinierungsfunktion.

Deshalb ist der skizzierte Einstieg in die Sportstunde gar nicht so übel, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag: Solange die institutionellen und curricu-

laren Rahmenbedingungen des Unterrichts ein sinnlich-ganzheitliches, selbsttätiges und ansatzweise selbstbestimmtes Lernen der Schüler über weite Strecken unmöglich machen, kann auf die Disziplinierungsfunktion und auf die Ritualisierung des Unterrichtseinstiegs kaum verzichtet werden.

### 1.3 Didaktische Kriterien für einen guten Unterrichtseinstieg

Zwischen den in der Theorie entwickelten didaktisch-methodischen Ansprüchen und den in der Praxis vorgefundenen Arbeitsbedingungen bestehen – wie die beiden letzten Abschnitte deutlich machen sollten – beträchtliche Unterschiede. Der Lehrer muß also immer wieder Kompromisse machen. Die in den Beispielen angedeuteten Ansprüche und Kriterien für gute Einstiege werden damit aber nicht hinfällig oder weniger wichtig! Man könnte sogar umgekehrt argumentieren, daß sie unter schwierigen Arbeitsbedingungen noch wichtiger sind als sonst. Kriterien dürfen per definitionem nicht mit der Wirklichkeit selbst verwechselt werden. Sie sind vielmehr der Maßstab, an dem vorliegende didaktische Entwürfe bzw. beobachtete Unterrichtsstunden beurteilt werden können.

Ich schlage vor, folgende fünf Kriterien für die Planung und Beurteilung von Unterrichtseinstiegen zugrunde zu legen:

1. Der Einstieg soll den Schülern einen Orientierungsrahmen vermitteln.
2. Der Einstieg soll in zentrale Aspekte des neuen Themas einführen.
3. Der Einstieg soll an das Vorverständnis der Schüler anknüpfen.
4. Der Einstieg soll die Schüler disziplinieren.
5. Der Einstieg soll den Schülern möglichst oft einen handlungsreichen Umgang mit dem neuen Thema erlauben.

Kurz gefaßt: der Unterrichtseinstieg dient der *Reduktion von Komplexität*. Er macht das neue Thema für den Lehrer und die Schüler griffig und bearbeitbar.

### (1) Einen Orientierungsrahmen schaffen

Die Schüler haben einen Anspruch darauf, vom Lehrer gezeigt zu bekommen, wie *er* mit dem neuen Unterrichtsthema umzugehen gedenkt. Er muß die Schüler über den Umfang, die Aspekte und Dimensionen des neuen Themas informieren; er sollte zeigen, mit welchen Methoden und Verfahren am Thema gearbeitet werden kann.

Für Studenten und Referendare, die erstmalig vor eine Klasse treten, hat der Einstieg zusätzlich die Bedeutung einer *Visitenkarte*: Sie sagen damit, wer Sie sind, was Sie können und was Sie wollen.

Da bei der Mehrzahl der in der Schule vorgeschriebenen Unterrichtsthemen nur der *Lehrer* einen ausreichenden Überblick über die Gesamthematik haben kann, heißt dies, daß er in der ersten Phase des Einstiegs in der Regel eine *führende und aktive Rolle* übernehmen muß. Es gibt allerdings bei genauerem Hinsehen viele Themen, bei denen auch die Schüler sehr viel zur einführenden Strukturierung beitragen können! (Beispiele dafür im Abschnitt 1.4)

Die Orientierung der Schüler soll dazu dienen, sie mit der *Zielstellung* der Stunde vertraut zu machen. Schon die Herbartianer haben gefordert, jede neue Unterrichtsstunde mit der »Zielorientierung« einzuleiten (Rein/Pickel/Scheller 1903, Bd. 1, S. 126); dieselbe Forderung wird heute sowohl von den verhaltenstheoretisch orientierten Vertretern des Lernzielorientierten Unterrichts wie von den Verfechtern der dialektisch-materialistischen Handlungstheorie erhoben.

Wenn den Schülern zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit gesagt und eventuell unterstützend auf der Tafel oder einem Arbeitsblatt festgehalten wird, was auf sie zukommt, so können sie sich leichter auf das Thema einstellen. Es fällt ihnen dann auch leichter, mitzudenken, mitzuplanen und zu kontrollieren, was im weiteren Unterrichtsverlauf passiert. Sie können Änderungsvorschläge machen und deren Einhaltung besser überprüfen.

**These 9.3:** Durch die Orientierung der Schüler über den geplanten Unterrichtsablauf wird die Verbindlichkeit der Arbeit gesichert.

In den meisten Schulgesetzen der Bundesländer ist deshalb auch eine *Informationspflicht des Lehrers* rechtlich festgeschrieben:

□ § 61, Abs. 3 des Niedersächsischen Schulgesetzes lautet z. B. »Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts sind mit den Klassenschülerschaften zu erörtern« (Niedersächsisches Schulgesetz 1980, S. 37). – Wer die Schulen von innen kennt, weiß, daß sehr viele Lehrer Tag für Tag dieses Gesetz brechen! Selbstverständlich wird dem Lehrer durch das Schulgesetz nicht vorgeschrieben, zu welchem Zeitpunkt er seiner Informationspflicht nachzukommen hat. Es kann unter bestimmten Bedingungen durchaus sinnvoll sein, die eigenen Absichten ein Stück weit zurückzuhalten. In aller Regel wird der Lehrer jedoch zu *Beginn* einer Unterrichtsphase mit den Schülern über die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts sprechen.

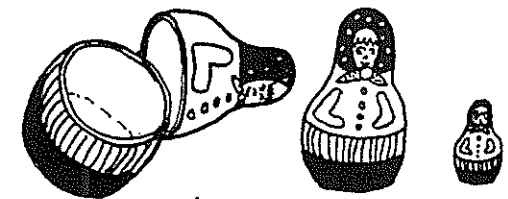
Es muß aber auch die *Gefahr* gesehen werden, die Schüler durch eine zur Routine erstarrte, rein verbale Information über den weiteren Unterrichtsverlauf zu *überfordern*. Gerade leistungsschwächere Schüler können mit der Information über den geplanten Unterrichtsverlauf oft wenig anfangen; noch weniger hilft es ihnen, wenn der Lehrer nichts anderes tut, als die Lehrziele der neuen Unterrichtseinheit auf abstraktem Niveau zu erläutern. Es kann bei entsprechenden Schülereinstellungen und Lernvoraussetzungen auch immer wieder passieren, daß die Information über den neuen Inhalt statt der erhofften Motivation und Neugier eher Desinteresse und Langeweile (»Jesus hatten wir schon!«) oder gar aggressive Ablehnung (»Bloß keine Algebra!«) hervorruft.

Die Forderung des ersten Kriteriums darf also nicht auf eine rein kognitive Orientierung verkürzt werden. Die Orientierung muß vielmehr so oft wie möglich zu einer *ganzheitlichen, sinnlich-anschaulichen und/oder schüleraktiven Einführung* genutzt werden.

### (2) Zum Kern der Sache kommen

Der Einstieg soll, wenn irgend möglich, ins *Zentrum* des Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhangs führen, den es neu zu erschließen gilt. Es ist nicht gut, wenn wegen eines kurzfristigen Motivationseffektes der Einstieg an ein zwar interessantes, aber doch äußerlich oder nebensächlich bleibendes Detail geheftet wird. Dies *muß* bei den Schülern über kurz oder lang Unbehagen, ja Aggressionen wecken, weil sie sich vom Lehrer verschaukelt und getäuscht fühlen. Ein gut gemachter Einstieg führt ins Zentrum; er ist so etwas wie eine *Schlüsselszene*, von der aus das ganze neue Lerngebiet erschlossen werden kann.

Sie können sich das mit dem zweiten Kriterium Gemeinte am Bild der *Russischen Puppe* verdeutlichen – jenen buntbemalten Holzpuppen, die, fünf- oder sechsmal ineinander verschachtelt, doch immer wieder die gleiche, wenn auch unterschiedlich große Form und



dasselbe Bild zum Vorschein bringen: Jede Puppe ist wie jeder ideale Unterrichtsschritt in sich vollständig ausgebildet und geformt, aber erst gemeinsam ergeben sie das Ganze.

Es geht bei diesem zweiten Kriterium um das, was in der Bildungstheoretischen Didaktik als das *Exemplarische*, das *Elementare* oder das *Fundamentale* bezeichnet worden ist (vgl. S. I, 210).

### (3) Das Vorverständnis der Schüler beachten

Seit jeher ist in der Pädagogik gefordert worden, »den Schüler dort abzuholen, wo er steht«. Der Grundsatz stammt ursprünglich nicht einmal aus der Pädagogik, sondern aus der Predigtlehre. (Deshalb kann man z. B. bei Martin Luther sehr gut studieren, was damit gemeint ist.)

Ich schlage vor, mit dem Begriff Vorverständnis das Gesamt an Vorkenntnissen, Einstellungen, Interessenlagen und Haltungen der Schüler zu verstehen, die ihr Denken, Fühlen und Handeln im Unterricht steuern (vgl. auch Hauke 1987). Auch sehr subjektive und eher zufällige bzw. situationsabhängige Faktoren wie Zahnschmerzen, die in der Stunde vorher ausgeteilt und schlecht ausgefallene Klassenarbeit, föhniges Wetter, Pausenstreitereien und vieles andere mehr beeinflussen das Vorverständnis.

Die praktische Umsetzung der Forderung, vom Vorverständnis auszugehen, bereitet beträchtliche Schwierigkeiten. Heinrich Bauersfeld und Jörg Voigt (1986) haben gezeigt, wie leicht sich Lehrer etwas in die Tasche lügen, wenn sie mit Hilfe des sogenannten gelenkten Unterrichtsgesprächs die Vorkenntnisse ermitteln wollen. Mit der Frage »Was interessiert euch denn am Thema?« ist es zumindest nicht getan (vgl. S. 414). Deshalb sollte bei der Umsetzung des dritten Kriteriums auf folgende Punkte besonders geachtet werden:

»Mein Mentor sagte immer, daß man die Schüler dort abholen solle, wo sie stehen. Aber bisher habe ich keinen kennengelernt, der mir sagen konnte, wo meine Schüler stehen.« (Gabriele Lehmann, Berufsschullehrerin)

1. Der Lehrer soll sich auf die *Vorkenntnisse* der Schüler beziehen.
2. Der Lehrer soll sich auf die *Sprache*, die Denk- und Weltbilder der Schüler beziehen (was nicht heißt, daß er die Sprache seiner Schüler imitieren, sondern daß er selbst sie erst einmal verstehen lernen soll).
3. Der Lehrer soll sich in die *Handlungslogik* der Schüler hineinendenken, aber dennoch deutlich machen, daß er eigene und für sinnvoll gehaltene Lehrziele verfolgt.
4. Der Lehrer soll ein *Unterrichtsklima* schaffen, in dem sich die Schüler wohl- und angenommen fühlen, so daß sie bereit sind, ihr Vorverständnis zum neuen Thema zu artikulieren.

### (4) Eine disziplinierte Arbeitshaltung herstellen

Der Unterrichtseinstieg hat oft, wenn auch nicht immer die Aufgabe, die Schüler in eine disziplinierte Arbeitshaltung zu bringen und Motivations-, Frustrations- und Pausenschutt beiseitezuschieben. Gerade Berufsanfänger neigen dazu, diese Funktion des Einstiegs zu verdrängen – sie ist aber unverzichtbar und auch grundsätzlich legitim. Es fragt sich bloß, was unter »Disziplin« zu verstehen ist.

Die Disziplin des Schülers hat eine *äußere*, beobachtbare und eine *innere*, nur aus dem Verhalten zu erschließende Seite. Bei der äußeren geht es um die ruhige, sachbezogene, manchmal auch neugierig-aufgeregte Bereitschaft, sich auf das Thema der Stunde einzulassen. Die innere Seite bezeichnet die innere Ruhe, Spannung und Neugier, das Sich-Öffnen gegenüber dem neuen Thema. Innere und äußere Seite zusammen ergeben das, was wir »*Arbeitshaltung*« des Schülers nennen.

Solange sich die Schüler nur deshalb diszipliniert verhalten, weil sie vom Lehrer unter Strafandrohung dazu gezwungen werden, kann von der »*Arbeitshaltung*« noch nicht geredet werden! Es muß also das Ziel des Lehrers sein, die *Fremddisziplin* schrittweise in *Selbstdisziplin* zu überführen. Denn nur dann, wenn die Schüler von sich aus eine sachbezogene Arbeitshaltung entwickeln, kann der Lehrer seine Schüler selbständig und mündig machen. Selbstdisziplin bezeichnet die Fähigkeit der Schüler, sich durch eigene Kraft auf das Thema der Stunde einzustellen und sich weder durch unerwartete Schwierigkeiten noch durch äußere Ablenkungen davon abbringen zu lassen (vgl. Bohnsack u. a. 1984, S. 401).

Disziplin ist eine typisch deutsche Tugend mit weltweit negativem Beigeschmack. Sie darf auf keinen Fall zum Selbstzweck gemacht werden. Sie ist nur insofern zu rechtfertigen, wie sie dem Schüler zur Selbständigkeit verhilft. Dies heißt, daß in einem lehrerzentriert verlaufenden Unterrichtseinstieg *Selbstdisziplin* der Schüler kaum zu vermitteln ist. Sie kann hier nur vorbereitet werden – die eigentliche Bewährungsprobe kommt dort, wo die Schüler ohne unmittelbare Aufsicht des Lehrers arbeiten!

### (5) Einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen

Die Schüler sollen, wann immer und wo immer dies möglich ist, im handelnden Umgang mit dem neuen Thema *an sich selbst erfahren und erproben* können, wo das neue Thema für sie interessant ist, wo sie eigene Stärken oder Schwächen haben, wo sie noch etwas Neues lernen, wo sie Vertrautes in Erinnerung rufen können. Dieses Selbst-Erproben-Können kann nicht durch Inaktivität des Lehrers erreicht werden. In vielen Fächern und bei vielen Themen ist es erforderlich, mögliche Umgangsformen *vorzumachen*. Hand-

lungssituationen werden vom Lehrer dadurch hergestellt, daß er die ausgetretenen und phantasielosen Bahnen der rein verbalen Vergegenständlichung des Unterrichtsthemas verläßt. Der Lehrer sollte möglichst oft:

- ☐ vorspielen, vormachen, vorsingen,
- ☐ dramatisieren, experimentieren, zerlegen und zusammensetzen,
- ☐ Modelle, Landkarten, Frieze, Wandzeitungen, Collagen anfertigen,
- ☐ Experten ins Klassenzimmer holen, zu Experten gehen und das Klassenzimmer verlassen,
- ☐ verfremden, provozieren, vernebeln,
- ☐ aber auch anschaulich machen, vergrößern, vergrößern, überspitzen, verballhornen und verdrehen.

»Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene« (Heinrich Roth, Die »originale Begegnung« als methodisches Prinzip, in: Roth 1963, S. 116).

Ein handlungsbezogener Unterrichtseinstieg schafft, wenn's gut geht, eine *offene* Unterrichtssituation, die das genaue Gegenteil der frustrierenden »Leere-Blatt-Situation« darstellt. Nichts kann tödlicher sein als die leere Tafel, der große, weiße, unbeschriebene Papierbogen, die unstrukturierte Lehrerforderung: »So, nun sagt doch mal, was ihr machen wollt!« Kreativität und Phantasie der Schüler entstehen nicht aus dem hohlen Bauch heraus, sie setzen vielfältige Anregungen des Lehrers voraus!

### 1.4 Beispiele

Die folgende, bunt durcheinandergewürfelte Liste mit Einstiegsbeispielen bringt zunächst (1) konventionelle, zumeist stark lehrerzentrierte und verkopfte, dann (2) sinnlich-anschauliche, aber immer noch vorrangig auf die kognitive Information über das neue Thema ausgerichtete Beispiele; erst die dritte Gruppe (3) führt Beispiele vor, in denen die Schüler durch ihr Handeln in die Themenerschließung eingebunden, allerdings stark vom Lehrer gelenkt werden; die vierte und letzte Gruppe zeigt (4) schüleraktive Einstiegs-muster, bei denen die inhaltliche Lenkung des Lehrers in den Hintergrund tritt. Die im Abschnitt 1.3 formulierten didaktischen Kriterien werden also nur von einigen der Beispiele voll erfüllt. Zunächst also die (1) konventionellen, stark lehrerzentrierten und verkopften Einstiegsformen:

#### ● Übende Wiederholung

Die mündliche Wiederholung des in der letzten Stunde Durchgenommenen ist wahrscheinlich, rein quantitativ betrachtet, die allerwichtigste Einstiegsform! Wiederholungen machen aus dem Unterricht so etwas wie einen Fort-

setzungsroman, bei dem ja auch jeweils eine Kurzinformation über den bisherigen Romanablauf vorausgeschickt wird. Wiederholungen sollen die durch den 45-Minuten-Takt des Schulvormittags entstandene *Zerstückelung* der Sachbezüge ein Stück weit kompensieren. Diese Aufgabe erfüllen sie aber nur dann, wenn wirklich alle Schüler zuhören. Professionelle Schüler hören oft aber nur so lange zu, bis der Lehrer entschieden hat, wer mit dem Wiederholen dran ist. Danach wenden sie sich wieder ihren Nebentätigkeiten zu. Deshalb folgende Ratschläge:

- ☐ Sorgen Sie dafür, daß die Wiederholung nicht zu einem *Disziplinierungsritual* verkommt, sondern für möglichst viele Schüler Neugier und Interesse am neuen Thema weckt.
- ☐ Versuchen Sie, statt der üblichen, phantasielosen verbalen Wiederholungen (»Wo waren wir letztes Mal stehengeblieben?«) einen *konstruktiven Dreh* in Ihre Wiederholung hineinzubringen, so daß er auch für die leistungsstärkeren Schüler der Klasse interessant wird und zugleich auf das neue Stundenziel vorbereitet.
- ☐ Versuchen Sie, wie dies von Heinrich Roth formuliert worden ist, *tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuübersetzen*, indem Sie eine sprachliche Darstellung in eine bildliche Darstellung, eine bildliche Darstellung in einen Handlungsprozeß, einen Handlungsprozeß in ein Handlungsprodukt übersetzen, indem sie eine Wirkung auf die Ursache zurückverfolgen, indem sie ein Mittel zu einem Zweck, ein Argument für eine Argumentationskette bestimmen lassen, indem Sie ein Beispiel für eine These oder eine These für ein Beispiel, ein Gesetz für einen Fall oder einen Fall für ein Gesetz suchen lassen.
- ☐ Sie können auch – aber bitte sparsam und gekonnt – absichtlich einen *Fehler konstruieren* und dann suchen lassen, etwa so:

Die Studentin Gabi Schesna baute in der 8. Klasse des Gymnasiums Cuxhaven mit den Schülern im Werkunterricht aus Papp-Bögen eigene, einfache *Lochkameras*.

Als Einstieg in eine neue Stunde hat sie – für alle deutlich sichtbar – das Filmeinlegen vorgeführt und den Apparat betriebsbereit gemacht. Sie hat aber das Einstellen der Blende absichtlich weggelassen. Blitzschnell waren *alle* Finger hoch, um auf den *Fehler* zu verweisen.

Hätte Gabi die übliche Wiederholungsform gewählt (»Worauf muß man achten, wenn ...«), so hätte sie statt 30 Sekunden vermutlich 4 oder 5 Minuten benötigt und auch dann nur von einigen und nicht von allen Schülern gewußt, daß sie den Stoff beherrschen!

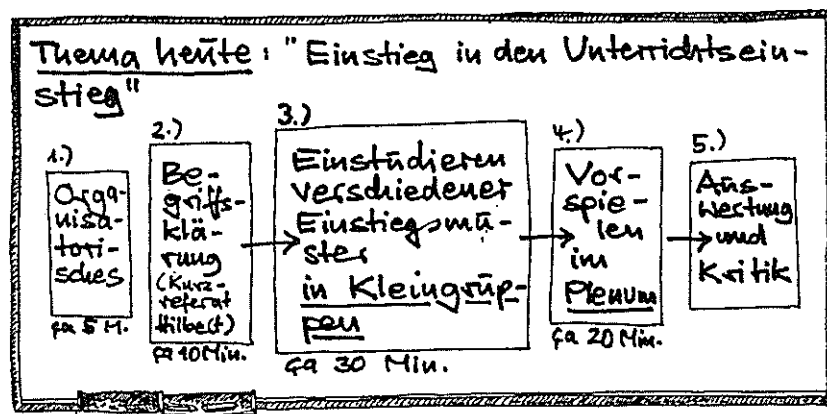
#### ● Hausaufgabenkontrolle

Eine Variante der übenden Wiederholung ist die Hausaufgabenkontrolle zu Stundenbeginn. Sie ist dann sinnvoll, wenn die Hausaufgaben so gestellt wurden, daß sie ohne Umwege auf das neue Stundenziel hinführen. Sie wird dann problematisch, wenn bei der Kontrolle viele Fehler zutage treten, die dann zu längeren Wiederholungen und Richtigstellungen zwingen. Sie wird erst richtig problematisch, wenn sie lediglich zur Demonstration der Macht des Lehrers genutzt wird. Immer dann, wenn die Hausaufgaben keinen un-

mittelbaren Bezug zum neuen Thema haben, sollte ihre Kontrolle außerhalb der Unterrichtsstunde stattfinden! Diese Forderung ist wenig populär, weil sie den Lehrer viel Zeit kostet, die investierte Mehrarbeit lohnt sich aber fast immer! Sie können *in Ruhe* überprüfen, welchen Leistungsstand die Schüler erreicht haben. Die Phase der Hausaufgabenkontrolle ist oft auch ein willkommenen Anlaß für unruhige und undisziplinierte Schüler, Unsinn zu treiben. (Lehrer, die während der Stunde einen großen Anteil organisatorischer Aufgaben erledigen, haben mehr Disziplinschwierigkeiten als jene, die zügig zur Erarbeitung des neuen Stoffes übergehen – vgl. S. 65!)

### ● Informierender Unterrichtseinstieg

Der Lehrer ist *verpflichtet*, seine Schüler über die vorgesehenen Unterrichtsinhalte und über den geplanten Unterrichtsverlauf zu informieren (s. o.)! Ich habe mir in der Schule angewöhnt und dann auch im Hochschul-Lehrbetrieb aufrecht erhalten, jeweils einige Minuten vor Sitzungsbeginn in den Seminarraum oder Hörsaal zu kommen und an der Tafel den geplanten Sitzungsverlauf festzuhalten. Etwa so:



Die Rückmeldungen der Studentinnen und Studenten zu diesem »Hauch von Glasnost« waren regelmäßig positiv. Man wußte, woran man war; auch die zu spät Kommenden konnten sich schnell informieren; praktisch alle schrieben diesen Überblick in ihre Kladde ab. Auch mein Hinweis, daß ich durch diese Einstiegsform Macht ausübe und sehr stark steuere, was im folgenden passiert, brachte die Studenten nicht von der positiven Bewertung ab.

Jochen und Monika Grell (1979, S. 134–171) bezeichnen eine solche Vorgehensweise als »Informierenden Unterrichtseinstieg«. Sie geben insbesondere den Berufsanfängern im Lehrgeschäft den dringenden Ratschlag, nicht so viel Motivationsschnickschnack und Brimborium zu machen, sondern

möglichst bald zur Sache zu kommen. Der Lehrer soll den Schülern knapp, präzise und ohne Schnörkel sagen,

- ☐ was das Thema der Stunde ist,
- ☐ was sie tun und lernen sollen
- ☐ und was sie davon haben, wenn sie die gestellte Lernaufgabe lösen.

Das Konzept des Informierenden Unterrichtseinstiegs ist *einseitig kognitiv* orientiert. Dies ist seine Stärke und Schwäche zugleich. Er bietet sich bei älteren und leistungsorientierten Schülern an. Er kann aber bei jüngeren, bei leistungsschwächeren oder bei undisziplinierten Schülern auch schnell zu einem routinierten Ritual verkommen, das nur noch dem Lehrer hilft, seine Maßnahmen durchzudrücken, ohne den Schülern eine echte Chance zu geben, sich in die gestellte Lernaufgabe hineinzudenken. – Es muß also ein Klima geschaffen werden, in dem die Schüler zur Überprüfung und Kritik der Planungsvorgaben geradezu provoziert werden.

(2) Die nun folgenden fünf Beispiele für Einstiege sind immer noch einseitig auf die *Information* des Schülers über den neuen Unterrichtsstoff bezogen, sie verpacken diese Information jedoch in lebendige, visuell anregende Formen.

### ● Interview

Experten (Eltern, andere Lehrer, Fachleute vor Ort, Bildungspolitiker usw.) werden zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit eingeladen und von den Schülern »nach Strich und Faden« ausgefragt. Dies kann viel Spaß machen, wenn die Schüler Vorerfahrungen und Interessen mitbringen. Dies funktioniert selbstverständlich nicht, wenn das Thema für die Schüler völlig fremd ist (vgl. Wallrabenstein 1975; Bayer 1977).

### ● Reportage

Der Lehrer, noch besser: einige Schüler zusammen mit dem Lehrer haben sich schon einige Tage vorher in das neue Unterrichtsthema eingearbeitet und nach dem Muster von Rundfunk-Reportagen eine Kurzinformation zum Thema zusammengestellt, vielleicht auch einen Experten oder Zeitzeugen interviewt. Vielleicht haben sie auch – z. B. bei historischen oder geographischen Themen – einen fiktiven *Dialog* geführt, in dem das neue Thema zur Sprache kommt.

Eine Alternative stellt die Zeitungs-Reportage dar: Der Lehrer produziert ein Arbeitsblatt mit Fotos/Zeitungsartikeln/Interviews usw., das die Neugier und Fragehaltung der Schüler zu wecken erlaubt.

### ● Thematische Landkarte

Die vier diesem Buch beigegebenen DIDAKTISCHEN LANDKARTEN sind Beispiele für diese Einstiegsform. Nun muß es nicht immer um so aufwendige Muster

gehen. Man kann eine einfache, ohne große zeichnerische Talente ausgeführte Zeichnung machen und dann den Schülern wie eine *Speisekarte* vorlegen:



Ein solcher Einstieg kann mehrere didaktische Funktionen erfüllen:

- ☐ Er gibt einen ersten informativen Überblick über die Thematik.
- ☐ Er kann sehr viel genauer als jedes Lehrbuch auf die Lernvoraussetzungen und Interessen des Lehrers und der Schüler zugeschnitten werden.
- ☐ Das, was im Lehrervortrag hintereinander gesagt (und oft entsprechend schnell vergessen) wird, ist nun zeitgleich sichtbar und deshalb leichter zu hinterfragen und zu beurteilen.
- ☐ Differenziert gezeichnete Karten können witzig, interessant, einladend sein; sie erhalten einen ästhetischen Reiz, können im Klassenzimmer oder zu Hause am Arbeitsplatz an die Wand gepinnt werden.
- ☐ Die Karte kann in späteren Phasen der Unterrichtseinheit immer wieder herangezogen werden, um die Auswertung zu strukturieren oder um kurze Planungsbesprechungen über das weitere Vorgehen zu machen.

Anhand der thematischen Karte können die Schüler aber vor allem differenziert *ihre eigenen Interessen artikulieren!*

### ● Comics, Cartoons, Karikaturen

Gute *Comics, Cartoons und Karikaturen* bringen ein Problem komprimiert, provokativ und zumeist auch witzig-ironisch auf den Punkt. Deshalb bieten sie sich in vielen Fällen für einen Einstieg in ein neues Thema an.

Michael Luttmer, ein Oldenburger einphasig ausgebildeter Student, hat seine unterrichtspraktische Prüfung in einem Sozialkunde-Kurs einer 13. Gymnasialklasse zu dem Thema »Der heimliche Lehrplan der Schule« mit dem nebenstehenden Kurz-Comic eingeleitet.

Im schriftlichen Entwurf schreibt er: »Eingeleitet wird die Stunde durch die Projektion eines Peanuts-Comics von Schulz, der die inhaltliche Dimen-

sion des heimlichen Lehrplans auf der Alltagsebene darstellt und das eigentliche Problem somit verfremdet. Ich strebe mit diesem Vorgehen sowohl eine inhaltliche Hinführung als auch eine lustvolle Motivierung der Schüler an. Die kurze Bildfolge soll im gelenkten Unterrichtsgespräch interpretiert werden; der Begriff »heimlicher Lehrplan« wird dabei vom Lehrer eingeführt und an der Tafel festgehalten.«

Die Hoffnungen des Examenskandidaten sind übrigens in Erfüllung gegangen. Der Einstieg lief großartig!



- ◆ Ein weiteres Beispiel für diese Einstiegsform finden Sie auf S. 272 f.!
- ◆ Die Karikatur im Unterricht wird behandelt bei Grünwald (1979) und Uppendahl (1978).

### ● Lehrfilm

Es gibt kein Schulfach und kaum ein Unterrichtsthema, zu dem nicht inzwischen hochwertige Lehrfilme existierten. Sie haben den Vorteil, dem Lehrer viel Arbeit in der Materialaufbereitung abzunehmen, sie haben den Nachteil, nie hundertprozentig auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler zugeschnitten zu sein.

Lehrfilme sind Medien; und Medien sind im THEORIE-TEIL (S. I, 150) als »tiefgefrorene Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen« definiert worden. Sie müssen also im Unterricht durch das methodische Handeln des Lehrers und der Schüler »aufgetaut« werden, um einen Beitrag zum Lernerfolg bringen zu können. (Allenfalls in Vertretungsstunden ist es zu rechtfertigen, Filme »einfach so« einzusetzen.)

(3) Ein qualitativer Sprung in der Gestaltung von Unterrichtseinstiegen liegt bei den nun folgenden Beispielen vor: Es wird nicht nur mündlich, schriftlich oder bildlich darüber *informiert*, was der Inhalt der neuen Unterrichtseinheit ist, sondern durch einen schüleraktiven, handelnden Umgang die Gelegenheit gegeben, an sich selbst zu *erfahren*, worum es beim neuen Thema geht.

### ● Einen Widerspruch konstruieren

Man kann zu Beginn der Erarbeitung eines neuen Themas einen scheinbaren, aufgrund fehlender Vorkenntnisse der Schüler nicht sofort lösbaren Widerspruch konstruieren und die Neugierde der Schüler nutzen, um das Thema in den Fragehorizont der Schüler zu rücken. Ein Beispiel finden Sie auf S. 321.

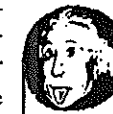
### ● Verrätseln

Rätselraten macht Spaß – für Lehrer wie für Schüler. Und es ist oft – nicht immer – lehrreich! (Die Lehrerfrage: »Rate mal, was du in der Mathearbeit hast!« weckt zwar Gefühle, aber lehrt nichts!)

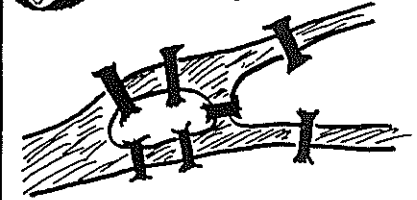
- ☐ Das Kreuzworträtsel am Ende des THEORIE-TEILS soll ein Beispiel für diese lustbetonte Methode (allerdings dort mit der Funktion der Ergebnissicherung) sein.
- ☐ In *Märchen, Mythen und Symbolen* stecken verschlüsselte Botschaften, die uns häufig mehr sagen als die klare Logik einer Programmiersprache oder die banale Botschaft der »Tagesschau«.
- ☐ Und jeder *Kriminalroman* ist nichts anderes als die Verrätselung einer Denkaufgabe!

Jürgen Henningsen (1974, S. 134) schreibt dazu: »Klartext wird zur Kenntnis genommen; man nickt. Rätsel müssen, manchmal mühsam, entschlüsselt werden. Das erfordert eine geistige Leistung, Selbsttätigkeit. ... In Rätseln zu sprechen ist riskant; der Spielraum für Verrätselung ist eng. Das Einmal-eins wird niemand verrätseln. Aber in den Weinberg einen Schatz hineinzuschiffrieren, den die Söhne schwitzend als Einsicht hoben, soll sich gelohnt haben.«

Ein überzeugendes Beispiel für das Lernen durch Verrätselung liefert Reiner Friedrichs: In seinem Beitrag »Mister-X-Rallye. Schüler auf den Spuren Goethes« (1986a) beschreibt er eine großangelegte, über mehrere Runden laufende Rate-Rallye, bei der die Schüler spielend und im Fluge Goethe-Texte literarisch erfahren, Goethe biographisch ein wenig kennenlernen und im Kontext von Zeitzeugnissen als geschichtliche Person erleben konnten.



Das Brückenproblem



Die verschiedenen Stadtteile einer Stadt, die an den Ufern und auf einer Insel eines Flusses liegt, sind durch sieben Brücken verbunden. Die Bürger dieser Stadt hatten beim Sonntagsspaziergang das folgende Problem: den Spaziergang so zu planen, daß man auf einem Rundgang jede Brücke, und zwar genau einmal, überquert.)

(Wenn Sie mit diesem Rätsel nicht klar kommen, wenden Sie sich bitte an Eva Pilz, ZI 7 der FU Berlin!)

630 von 850 Schülern beteiligten sich an dieser Rallye. »Diese Erfahrung motivierte die Schüler und stiftete ein auf Dauer verändertes Sozialverhalten der Jugendlichen an dieser Schule« (a. a. O., S. 9).

### ● Verfremden

Verfremdung ist nur dort möglich, wo etwas vertraut, lieb und alt bekannt ist. Der Lehrer, der einen Sachverhalt oder eine Fragehaltung seiner Schüler verfremden will, muß ihre Alltagserfahrung, ihre Deutungsmuster und Klischeevorstellungen genau kennen: »Neue Inhalte zu verfremden, ist unökonomisch oder sogar unmöglich: verfremden sollte man, wenn überhaupt, was, wie Hegel gesagt hat, *bekannt*, aber eben deshalb nicht *erkannt* ist. Verfremdung ist vornehmlich ein Instrument, um Selbstverständliches kaputtzumachen« (Henningsen 1974, S. 136). Deshalb ist pädagogischer Takt erforderlich, wenn man im Unterricht mit Verfremdungen arbeiten will.

In der Literatur, in der Bildenden Kunst und der Musik ist die Verfremdung ein seit langem bekanntes künstlerisches Mittel. In Bertolt Brechts Schriften zum epischen Theater können Sie genauere Erläuterungen finden. Einen für den Unterricht zugeschnittenen Leitfadens zur Schulung des »verfremdenden Blicks« hat Horst Rumpf (1986b) vorgelegt. Für die Verfremdung als Mittel gegen die Langeweile im Sprachenunterricht plädiert Harald Weinrich (1981).



Erich Kästner

*Weihnachtslied, chemisch gereinigt*  
(Nach der Melodie: »Morgen, Kinder, wird's was geben!«)

Morgen, Kinder, wird's nichts geben!  
Nur wer hat, kriegt noch geschenkt.  
Mutter schenkte euch das Leben.  
Das genügt, wenn man's bedenkt.  
Einmal kommt auch eure Zeit.  
Morgen ist's noch nicht so weit.

Doch ihr dürft nicht traurig werden.  
Reiche haben Armut gern.  
Gänsebraten macht Beschwerden.  
Puppen sind nicht mehr modern.  
Morgen kommt der Weihnachtsmann.  
Allerdings nur nebenan.

Lauft ein bißchen durch die Straßen!  
Dort gibt's Weihnachtsfest genug.  
Christentum, vom Turm geblasen,  
macht die kleinsten Kinder klug.  
Kopf gut schütteln vor Gebrauch!  
Ohne Christbaum geht es auch.

Aus: Erich Kästner, Herz auf Taille.  
© Atrium Verlag, Zürich und Thomas Kästner

Im nebenstehenden Gedicht von Erich Kästner wird der (Unterrichts-)Inhalt verfremdet. Man kann aber auch die *Methoden* der Aneignung von Inhalten verfremden:

- ☐ *Rollentausch Jungel/Mädchen bzw. Mann/Frau* (vgl. das Unterrichtsbeispiel S. 274).
- ☐ *Rollentausch Lehrer/Schüler*: Oft erprobt und immer ein nachdrückliches Erlebnis: Der Lehrer übergibt einem Schüler die Regie und setzt sich auf dessen Platz; die Schüler karikieren dann zumeist ihren Lehrer und spielen den »starken Mann«.
- ☐ *Verfremdung der Spielregeln der Kommunikation*: Man kann bestimmte Kommunikationskanäle ausblenden und dabei erfahren, welche Rolle z. B. der Blickkontakt spielt (ein Beispiel liefert das zu Beginn der VIERZEHNTE Lektion beschriebene Experiment zur Körpersprache).

### ● Provozieren

Das Provozieren ist eine Variante der Verfremdung. Nicht der Inhalt oder die Methode seiner Aneignung werden verfremdet, sondern *die Schüler selbst!*

Horst Kruse, damals Student in der Einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg, machte seine Prüfungsstunde zum Thema »*Manipulation mit Hilfe von Medien – Das Bild in der Presse*« in einer 7. Realschulklasse:

- ☐ Drei Wochen vor der Prüfungsstunde war Horst mit seiner Schulklasse in den Schloßgarten der Kleinstadt Rastede gegangen und hatte dabei unbemerkt fotografiert, wie eine größere Anzahl seiner Schüler, statt durch das Tor zu gehen, über einen hohen Zaun in den Park geklettert war.
- ☐ Die Prüfungslektion startete Horst mit einer *gezielten Provokation*: »Zwei von euch sind erwischt worden, als sie beim Schloßgarten über den Zaun geklettert sind: Meike und Rosita!« Bei den Schülern entstand Unruhe: »Das waren doch noch viel mehr! Das stimmt nicht usw.«
- ☐ Horst holt eine *Ausschnittsvergrößerung* aus der Tasche, auf der klar zu erkennen ist, wie Meike und Rosita über den Zaun klettern. Es wird weiter debattiert,

bis Horst eine *zweite Kopie* des Negativs hervorholt, auf der alle Schüler zu erkennen sind, die über den Zaun geklettert waren.

- ☐ Danach wurde dann – mit Erfolg – in fünf Arbeitsgruppen das Foto mit der Gesamtaufnahme aus der Sicht verschiedener Personengruppen (Gärtner/Rentner/Schüler) im Stil eines Zeitungsartikels kommentiert.

Eine ausführlichere Analyse der Provokation als Methode finden Sie bei Hermann Giesecke (1973, S. 66–74).

### ● Bluffen und Täuschen

Das Bluffen und Täuschen ist eine intensivierte und durchaus riskante Steigerungsform des Provozierens. Die Schüler werden absichtlich hereingelegt, um ihnen »*einen Denkkzettel zu verpassen*«. Dies funktioniert aber nur unter günstigen Umständen.

Das folgende Beispiel eines gelungenen Bluffs, der die ganze Stunde zu einem intensiven Erlebnis machte, stammt aus dem Hochschulbereich. Eine Seminarsitzung zum Thema »*Ritualbildung im Unterricht*« habe ich folgendermaßen eingeleitet (zum Ritualbegriff siehe S. 190 f.):

Schon einige Tage vorher habe ich gemeinsam mit zwei Studenten ein *fiktives Protokoll* vom Anfang der Sitzung verfaßt und in ausreichender Anzahl vervielfältigt. Im Protokoll wurde mit genauer Beschreibung der wörtlichen Rede und der Körpersprache vorhergesagt, wie sich die Studenten verhalten dürften, wenn sie – im Gegensatz zur sonstigen Praxis dieses Seminars – aufgefordert werden, ein *Sitzungsprotokoll* zu schreiben:

- ☐ Nach der Eröffnung der Sitzung melde ich mich gleich wieder zu Wort: »Ich habe da noch eine kleine Bitte. Zwei Studentinnen, die heute leider verhindert sind, die aber ihre Examensarbeit über das Thema der Sitzung schreiben wollen, haben mich gebeten, ein Protokoll verfertigen zu lassen. Wer von euch wäre bereit, das Protokoll zu schreiben?«
- ☐ Im selben Moment senkt die Mehrzahl der Studenten die Köpfe, vermeidet jeden Blickkontakt mit mir, beginnt, in der Tasche zu kramen, das Schreibzeug zu ordnen usw. Nur diejenigen, die in den vorausgegangenen Sitzungen bereits einen Beitrag geliefert haben, trauen sich, mir in die Augen zu schauen.
- ☐ Ich wende mich unmittelbar an einen Studenten: »Jörg, wie wär's! Du tätest deinen Kommilitoninnen wirklich einen Gefallen!« Jörg lehnt ab: »Ich würd's ja tun, aber ich hab' wirklich keine Zeit!«
- ☐ Ich spreche einen weiteren Studenten an, nehme Blickkontakt mit mehreren Studentinnen auf, die es nicht mehr durchhalten, wegzublicken. Es ist eine peinliche Stimmung im Raum.
- ☐ Noch fünf Sekunden Wartezeit: Dann meldet sich eine Studentin: »Ich mach's.« – Allgemeine Erleichterung. Auf der Stelle kehrt die normale Seminaratmosphäre zurück.

Nach dieser Szene verteilen wir, ohne ein weiteres Wort zu verlieren, das vorbereitete Protokoll dieser Szene: Es stimmt bis in die Details mit dem tatsächlichen Ablauf überein. Es wurden genau jene Verhaltensweisen und sprachlichen Ent-



schuldigungsformeln realisiert, die im Protokoll festgehalten waren. *Die Verblüffung ist groß.* Uta kommentiert: »Das ist schon herb: Du sitzt im Seminar und denkst, du bist ein freies Individuum – und dann kriegst du hier ein Protokoll, in dem haargenau das steht, was du getan hast – und sogar noch das, was du nur gedacht, aber nicht gesagt hast!«

Das Provozieren, das Verwirren, Bluffen und Täuschen stellen riskante Formen des Unterrichtseinstiegs dar, weil hier mit den Gefühlen der Schüler gespielt wird. Die Gefahr der Verärgerung und, in ihrem Gefolge, der Lernblockierung der Schüler ist entsprechend groß. Man muß seine Schüler sehr gut kennen, mit Fingerspitzengefühl vorgehen und bereit sein, den Einstieg bei unerwarteten Reaktionen der Schüler vorzeitig abubrechen.

(4) Die im letzten Block genannten Beispiele für Unterrichtseinstiege erlauben den Schülern zwar einen handelnden bzw. erfahrungsbezogenen Umgang mit dem neuen Thema, sie sind jedoch stark lehrerzentriert; der Lehrer hält alle Fäden in der Hand; er überrascht, ja überrumpelt die Schüler mit seiner Fragestellung. In den nun folgenden Beispielen ist dies anders: Sie sind *so konstruiert, daß die Schüler einen großen Einfluß darauf haben, welche Fragen gestellt und welche Inhalte thematisiert werden.*

### ● Vorkenntnisse abfragen

Die *langweiligste Form*, einen solchen Einstieg zu gestalten, besteht darin, daß der Lehrer die Vorkenntnisse der Schüler erfragt und in Stichworten an der Tafel festhält. Diese Einstiegsform erfordert wenig Vorbereitung des Lehrers. Sie ist einfach zu handhaben, bleibt aber problematisch, weil nahezu unweigerlich beim Festhalten der Stichworte an der Tafel vom Lehrer (oder vom dazu abkommandierten Schüler) eine mehr oder weniger willkürliche Auswahl vorgenommen wird. Zusätzlich tritt ein »Egalisierungseffekt« ein: Schüler, die eigentlich abweichende Informationen oder Einstellungen haben, unterdrücken ihre Veröffentlichung, weil sie aus den bereits vorliegenden Informationen der Mitschüler entnehmen, daß ihre eigene Meinung abwegig oder inopportun sein könnte.

### ● Karteikarten-Spiel

Beim Karteikarten-Spiel werden die oben genannten Schwierigkeiten vermieden:

- ☐ Der Lehrer verteilt an alle Schüler Karteikarten und fordert sie auf, ihre eigene Meinung zum Thema oder das, was sie schon von dem Thema wissen, vielleicht auch das, was sie noch gern wissen würden, gut leserlich aufzuschreiben (also: mit dickem Filzstift!).
- ☐ Die fertig beschriebenen Karten werden nach vorn gebracht und mit Tesaband an die Tafel geklebt.

- ☐ Entweder der Lehrer oder auch Lehrer und Schüler gemeinsam gehen dann daran, diese Karten thematisch zu ordnen, Pro- und Contra-Argumente herauszufiltern, Überschriften zu sammeln usw.
- ☐ Dazu bilden die Schüler einen Halbkreis um die Tafel, damit alle Karten auch tatsächlich gelesen werden können.

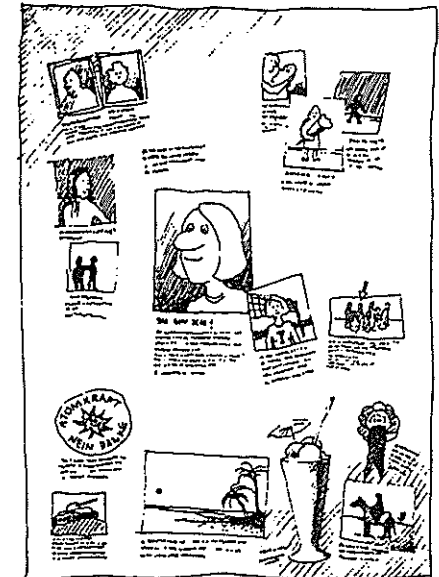
### ● Themenzentrierte Selbstdarstellung

Bei vielen sozialkundlichen, historischen, politischen, philosophischen und religiösen Themenstellungen kann erwartet werden, daß die Schüler schon vor Beginn der Unterrichtsarbeit eine mehr oder weniger differenzierte (oft aber auch einseitige oder dogmatische) Einstellung zum Thema haben. Es ist wichtig, daß diese Einstellung unverzerrt auf den Tisch kommt und so dokumentiert wird, daß an ihr weitergearbeitet werden kann. Dazu dient die themenzentrierte Selbstdarstellung:

- ☐ *mündlich:* Jeder Schüler erhält den Auftrag, sich selbst vorzustellen und seine Interessen oder auch Abneigungen zum neuen Thema kurz zu erläutern; z. B. zum Thema: »Wie ich mir meinen Beruf im Jahre 2000 vorstelle«/»Was ich von der Prüfung erhoffe – was ich befürchte«/»Ich würde gern in die Gewerkschaft eintreten, weil ...«/»Ich will nicht eintreten, weil ...«/»Als Mädchen meine ich, daß ...«/»Als Junge meine ich, daß ...«
- ☐ *schriftlich:* Die Schüler schreiben einen Aufsatz über das Thema; besser noch: Sie machen eine Collage, vielleicht auch eine Wandzeitung, auf der sie ihre Interessen zum Thema festhalten.
- ☐ *spielerisch:* Die Schüler machen ein Standbild oder ein Rollenspiel zum Thema (vgl. S. 352 ff.).
- ☐ *bildnerisch:* Die Schüler zeichnen, schreiben, malen oder collagieren einen Selbstdarstellungs-Bogen zu einem vorgegebenen Thema.

In Klassen bzw. Kursen oder Projektgruppen, die neu zusammengesetzt worden sind, kann die Selbstdarstellung der Person und ihrer Biographie im Vordergrund stehen; dort, wo sich Lehrer und Schüler schon lange kennen, wird die subjektive Sicht auf das neue Unterrichtsthema in den Vordergrund zu rücken sein.

Wichtig ist dabei, daß ein Unterrichtsklima geschaffen wird, in dem kein Schüler befürchten muß, aufgrund der Veröffentlichung seiner Gefühle und Träume kritisiert oder gar lächerlich gemacht zu werden. Wichtig ist



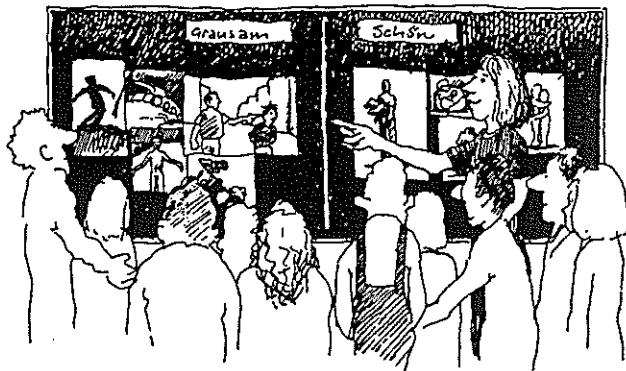
aber auch, daß der Lehrer im Verlauf einer solchen Unterrichtseinheit möglichst oft auf diese Selbstdarstellung zurückkommt; dadurch, daß er sie konstruktiv aufnimmt, zeigt er, daß er sie ernst nimmt.

### ● Vergleichen und Kontrastieren

Der Unterrichtseinstieg soll anregungsreich sein. »Leere-Blatt-Situationen«, in denen die Schüler aus dem Nichts differenzierte Problemformulierungen oder Fragen entwickeln sollen, stellen fast immer eine Überforderung dar (s. o.). Es ist sinnvoller, den Schülern ein anregungsreiches, vielfältiges Material vorzugeben, anhand dessen sie ihre eigenen Vorlieben, Interessen und Fragestellungen entwickeln können.

Der Einstieg in eine vielleicht 12-stündige Unterrichtseinheit »Was ist Frieden?« könnte z. B. folgendermaßen gestaltet werden:

- Der Lehrer hat aus Zeitschriften und Illustrierten *Fotos und Bilder* zum Thema Krieg und Frieden und Aggression und Friedfertigkeit ausgeschnitten und sie auf Pappkartons aufgeklebt. Diese Fotos und Bilder werden in der ersten Stunde der neuen Unterrichtseinheit auf einem vorn in der Klasse durch Zusammenschieben der Tische hergestellten großen Tisch ausgelegt. Die Schüler schauen sich die bunt durcheinander liegenden Bilder an.
- Der Lehrer stellt folgenden *Arbeitsauftrag*: (1.) Suche dir ein *Bild* aus, das dir besonders gut gefällt! Suche dir ein *zweites Bild* aus, das du schrecklich oder grausam findest. (2.) Gehe an deinen Sitzplatz zurück und denke dir Sprechblasen aus, mit denen ausgedrückt wird, was die auf den Bildern dargestellten Menschen und/oder Tiere denken und fühlen könnten. (3.) Klebe dein fertiges »schönes Bild« mit Tesaband an die rechte Hälfte der Wandtafel, das »grausame Bild« an die linke!
- Wenn alle Schüler fertig sind, versammeln sie sich mit dem Lehrer vor der Wand, an der die Bilder aufgehängt worden sind. Einzelne Schüler können vorlesen, was sie in die Sprechblasen geschrieben haben, und dann erläutern, warum sie das Bild ausgewählt und die Sprechblase so und nicht anders formuliert haben. Die Schüler können Rückfragen stellen.



Bei diesem Einstieg kommt es natürlich darauf an, daß die vom Lehrer mitgebrachten Fotos und Bilder geschickt ausgewählt sind: Sie müssen einerseits die Interessen und Vorkenntnisse der Schüler aufgreifen, sie müssen andererseits die Bandbreite der vom Lehrer vorgesehenen Thematik dieser Unterrichtseinheit abdecken.

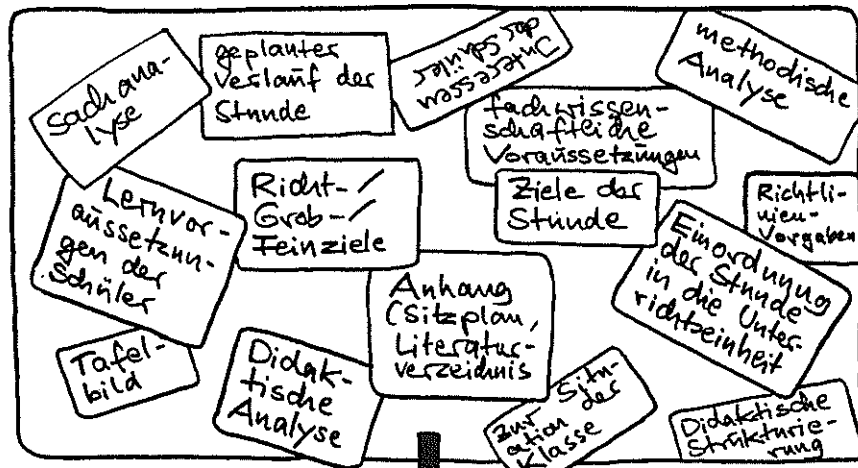


### ● Sortieren/Auswählen/Entscheiden

Eine methodisch anspruchsvollere Variante der oben skizzierten Karteikarten-Spiele liegt dann vor, wenn die Schüler den Auftrag erhalten, *Ordnung in eine vom Lehrer produzierte Unordnung* zu bringen.

Das folgende komplexe Beispiel einer solchen *halb-programmierten Sortieraufgabe* stammt aus der Sitzung eines Didaktik-Seminars zum Thema »Schriftlicher Stundenentwurf«. Der Hochschullehrer bzw. Seminarleiter bringt drei Packen (oder bei größeren Seminaren noch mehr!) mit identisch beschrifteten Karteikarten mit. Er läßt im Seminar entsprechend viele Kleingruppen bilden und gibt ihnen folgenden, für alle Gruppen gleichen *Arbeitsauftrag*:

Stellt Euch vor, daß Ihr eine Vorfühurstunde gründlich schriftlich vorbereiten sollt! Überlegt Euch bitte, welche *Schritte* für diese Vorbereitung erforderlich sind und verständigt Euch darüber, in welcher *Reihenfolge* diese Schritte am besten angeordnet werden können. Zu diesem Zweck erhaltet Ihr 15 Karteikarten, auf denen mögliche Schritte der Unterrichtsvorbereitung bereits formuliert sind.



Ihr könnt selbstverständlich  
stimmte Gliederungspunkte aus  
Ihr könnt auch neue Gliede-

bei dieser Übungsaufgabe be-  
dem obigen Kasten fortlassen;  
rungspunkte hinzufügen!

Name:  
Thema der Stunde:  
Gliederung des Entwurfs:

25.11.1983

1.

Der Sinn dieses Karteikarten-Spiels besteht darin, den Studenten dazu zu verhelfen, ihre eigenen Vorkenntnisse im argumentativen Aushandeln der gewünschten Reihenfolge von Planungsschritten zu aktivieren. Zugleich geht es aber auch darum, das sicherlich bei jedem Lehramtsstudenten vorhandene geheime Bild vom idealen Unterricht bewußt zu machen. Denn die Zuordnungsentscheidungen sind zugleich Prioritätensetzungen!

Der themengleiche Arbeitsauftrag hatte in diesem Fall den zusätzlichen Effekt, daß die Studenten die von den anderen Arbeitsgruppen vorgestellten Arbeitsergebnisse leichter durchschauen und vor allem auf der Folie der

eigenen Lösung kritisch hinterfragen konnten. – Es gab eine sehr intensive Auswertungsdiskussion!

Erst nach einer solchen Einführung in die Fragestellung sollte der Seminarleiter erläutern und begründen, welches Ordnungsmuster ihm selbst das sinnvollste zu sein scheint. (Die von mir favorisierte Lösung dieser Aufgabe finden Sie auf S. 408!)

(5) Die Vorstellung, daß der Einstieg in ein neues Thema immer unmittelbar vor Beginn der Hauptarbeitsphase liegen müsse, ist falsch. Er kann wochen-, ja monatelang vorher erfolgen! (Auch der Hefeteig muß nach dem Zusatz der Hefe erst noch eine Zeitlang gehen!) Gelegentliche *Vorwegnahmen und Verfrühungen* in der systematischen Ordnung des Lehrgangs machen den Unterricht lebendig und perspektivenreich (vgl. Meyer 1968):

### ● Programmvorschau

Es ist in vielen Fällen sinnvoll, lange vor Beginn der Arbeit an einem neuen Thema eine Voraus-Information zu starten, um die Schüler zu orientieren, was in den nächsten Wochen und Monaten auf sie zukommt. Die neuen Themen werden sozusagen leicht »angebrütet«. Dies hat den Vorteil, daß neugierige Schüler schon mal außerhalb des Unterrichts nach verwandten Themenbereichen, nach Fernseh- oder Zeitungsberichten zum Thema, nach praktischen Anwendungsbezügen Ausschau halten können.

### ● Vorwegnahme

Der Lehrer produziert bzw. besorgt einen knappen, informierenden Überblick über das neue Thema und gibt ihn den Schülern einige Tage vor Beginn der Arbeit am neuen Thema an die Hand:

- ☐ Er besorgt einen Leitartikel einer Zeitung für ein Sozialkunde-Thema.
- ☐ Er verteilt einen Quellentext (z. B. über den Zunftstreit im Mittelalter).
- ☐ Er bringt ein Produkt der chemischen Industrie mit, verteilt es an die Schüler und fordert sie auf, in den nächsten 14 Tagen zu klären, worum es sich wohl handeln könnte.
- ☐ Er fordert die Schüler auf, zu einem in Kürze folgenden Thema in der Natur/in den Medien/bei den Großeltern/im Informationsbüro der Stadt Informationen zu sammeln.

### ● Themenbörse

Der Lehrer will bestimmte Themen in Form von Schülerreferaten, Erkundungsaufträgen oder freiwilligen Hausaufgaben vergeben. Er bündelt alle diese Aufträge und veranstaltet eine Themenbörse:

- ☐ Die in Frage kommenden Themen werden auf Karteikarten notiert/eventuell mit untergliedernden Stichworten und Lesehilfen ergänzt.
- ☐ Die Karteikarten werden ausgelegt/an die Wand gepinnt.
- ☐ Die Schüler suchen sich in Ruhe aus, was sie interessiert; sie können sich überlegen, ob sie in Gruppen zusammenarbeiten.

- Claußen, Tina  
2009 *Strategientraining und Lernberatung. Auswirkung auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Culley, Sue  
1996 *Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Gick, Cornelia  
2004 Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. *Babylonia* 46, abrufbar unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/didbeitr46.pdf>.
- Helmling, Brigitte  
2005 Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, 83–91. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
- Kleppin, Karin und Grit Mehlhorn  
2008 Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch* 38: 47–51.
- Langner, Michael  
2006 Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2). (Online).
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin)  
2005 *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: iudicium.
- Rogers, Carl R.  
1985 *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Siebert, Horst  
2001 *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied: Luchterhand.
- Wehmer, Silke  
2003 Lernberatung. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 344–346. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2).  
2006 Themenheft zur Sprachlernberatung. (Online).

Karin Kleppin, Bochum (Deutschland)

## 130. Aufgabenorientierung

1. Einleitung
2. Aufgabenorientierung als komplexer Begriff
3. Merkmale von Aufgaben
4. Ergänzungen und Fragen
5. Literatur in Auswahl

### 1. Einleitung

*Aufgabe* und *aufgabenorientierter Unterricht* sind seit einigen Jahren zentrale Themen einer durchaus kontrovers geführten Diskussion in unterschiedlichen Bereichen der Di-

daktik. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht verbindet sich mit ihnen der Anspruch auf eine Erneuerung der unterrichtlichen Verfahren auf dem Stand des heutigen Wissens zum Spracherwerb und zum Lernen im schulischen Kontext (vgl. Skehan 1998). Auf der anderen Seite stehen Zweifel an der Neuheit und der Wirksamkeit der mit dem Ansatz verbundenen Konzepte oder an der Möglichkeit, *Aufgabe* als Begriff hinreichend scharf zu definieren und damit das Konzept gegenüber anderen abzugrenzen (vgl. dazu die Beiträge in Bausch et al. 2006 sowie Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2005b).

Die Beschäftigung mit Aufgaben ist nichts Neues; sie begleitet die Fremdsprachendidaktik seit jeher. Die aktuelle Ausformung, die diese Auseinandersetzung in der hier diskutierten Aufgabenorientierung gefunden hat, hat ihre Wurzeln in der angelsächsischen Diskussion, die vor allem mit den Begriffen *task* und *task based language learning* operiert (Nunan 1989, 2004; Willis 1996; Ellis 2003). Je nachdem, wie konsequent die entsprechenden Verfahren eingesetzt werden, kann man unterscheiden zwischen einem streng *aufgabenbasierten* und einem *aufgabenorientierten* Zugang. Im Folgenden wird ausschließlich der letztere Begriff verwendet.

### 2. Aufgabenorientierung als komplexer Begriff

Die facettenreiche Diskussion zur Aufgabenorientierung lässt sich transparenter machen, wenn zwei Aspekte klar unterschieden werden, die in fast jedem Gebrauch des Begriffs im hier interessierenden Kontext mitgedacht sind.

a) Der erste Aspekt ist ein unterrichtstheoretischer, deskriptiver. Er besteht in der These, dass Aufgaben die entscheidende Schnittstelle zwischen den didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft (und der hinter ihr stehenden Hersteller von Unterrichtsmaterialien) und den für den Unterrichtserfolg entscheidenden kognitiven Prozessen der Lernenden bilden. Zwar sind diese Prozesse von außen im Einzelnen nicht im Detail plan- und kontrollierbar. Aufgaben erlauben es aber, der Arbeit der Lernenden Themen und Ziele vorzugeben, damit zumindest die fokalen Punkte ihrer Arbeit zu bestimmen und darauf bezogene kognitive Prozesse anzustoßen.

Man braucht den Eigenwert der verwendeten Materialien nicht zu leugnen und kann trotzdem daran festhalten, dass es die Aufgaben sind, welche die Beschäftigung damit didaktisch gestalten und die Aktivitäten der Lernenden koordinieren. Der Imperativ „Lerne die Fremdsprache“, den jeder fremdsprachliche Unterricht an die TeilnehmerInnen stellt, wird nach dieser These in jedem Moment durch die aktuelle Aufgabe konkretisiert und in eine erlebbare Inszenierung der Lernsituation umgesetzt. So gesehen beruht jeder Unterricht auf Aufgaben, unabhängig davon, welches didaktische Konzept in ihm verfolgt wird, und seine Qualität kann an ihnen gemessen werden.

b) Der zweite Aspekt betrifft die didaktische und damit präskriptive Ausformung des Konzepts der Aufgabenorientierung. Es ist ausgezeichnet durch eine spezifische Kombination didaktischer Grundsätze (s. Abschnitt 3). Auch wenn die meisten davon in der einen oder anderen Form seit längerem bekannt sind, ist ihre spezielle Kombination neu, ebenso der den Namen motivierende Sachverhalt, dass diese Grundsätze explizit als Kriterien für die Konstruktion und Evaluation von Aufgabenstellungen formuliert werden.

Das Konzept der Aufgabenorientierung kann deshalb durchaus als neuer Ansatz (der in leicht divergierenden Versionen vertreten wird) mit eigenem Profil gelten. Seine Innovationskraft, aber auch seine Brisanz gewinnt er durch die Fokussierung auf die Aufgabe als Zentrum des didaktischen Denkens, darüber hinaus durch seine Stoßrichtung, die sich nicht zuletzt in seiner didaktischen Selektivität zeigt: Wesentliche Bausteine des traditionellen Unterrichts, v. a. die lehrerzentrierte Anlage der Unterrichtsarbeit, sind in diesem Konzept nicht zu finden oder werden zumindest entscheidend marginalisiert.

Eine Konsequenz aus der spezifischen Konstruktion dieses Ansatzes ist, dass der Begriff der Aufgabe nicht ein für alle Mal konkret definiert werden kann. Aufgaben spiegeln didaktische Konzepte und Überzeugungen wider, mit diesen variieren auch die Kriterien, nach denen Aufgaben angelegt und beurteilt werden. Als übergreifendes Konzept bleibt der Ansatz zudem zwangsläufig allgemein, ein Rahmen für die Entwicklung von konkreten Aufgabenstellungen und Curricula.

Aufgaben sind in diesem Konzept Instrumente zur Gestaltung unterrichtlicher Lehr-/Lernhandlungen, sie sind entscheidend für deren Professionalität und Effizienz. Es mag Gründe geben, auch das, was sich jemand individuell vornimmt, als eine (selbstgestellte) Aufgabe zu bezeichnen. Damit ist jedoch das Terrain des Unterrichts verlassen, das für die hier geführte Diskussion zentral ist.

### 3. Merkmale von Aufgaben

Die Begründer des aufgabenorientierten Unterrichts stehen weitgehend in der Tradition der kommunikativen Didaktik, an deren Grundlagen und Zielen sie sich orientieren. Zusätzlich integrieren sie Einsichten, die sich aus der neueren Forschung zum Spracherwerb, aus kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien und aus der empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ergeben haben. Skehans kurze Charakterisierung nennt die vielleicht wichtigsten Merkmale von Aufgaben, die sich vor diesem Hintergrund ergeben: „A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.“ (Skehan 2003: 3)

Es existiert eine Vielzahl von Versuchen, die wesentlichen Merkmale von Aufgaben zu erfassen. Sie unterscheiden sich sowohl in der Zahl der Merkmale wie auch in den Details der Formulierung, mit der die in der Definition Skehans festgehaltenen Umrisse eines auf Sprachgebrauch beruhenden Unterrichts im Hinblick auf seine didaktischen Implikationen entfaltet werden. Nach Ellis sind *tasks* durch sechs konstitutive Merkmale charakterisiert:

- eine Aufgabe muss zu einem klar definierten Ziel führen;
- die Aufgabe umfasst einen Arbeitsplan (oder kann in einen solchen entfaltet werden);
- die Aufgabe ist bezogen auf einen Inhalt, ein sprachlich gefasstes bzw. in Sprache fassbares Thema;
- die Lernenden müssen, um die Aufgabe lösen zu können, kognitive Aktivitäten ausführen (Selektieren, Evaluieren, Ordnen von Information, Schlüsse ziehen etc.);
- die geforderte Sprachverwendung soll authentisch sein oder zumindest Momente authentischer Sprachverwendung erfordern;
- die Aufgabe kann dazu verwendet werden, zusätzlich spezifische sprachliche Phänomene bzw. spezifische Einzelfertigkeiten zu thematisieren (nach Ellis 2003: 9–16).

In diesen Beschreibungen wird deutlicher als in der Kurzcharakterisierung Skehans, dass Aufgaben konzipiert werden als Kontexte, die die Lernenden für eine gewisse Zeit zu eigenständigem und selbstorganisiertem sprachlichem Handeln anhalten. Darin wird ein Impetus sichtbar, der diesen Ansatz in allen seinen Versionen prägt: Es geht darum, dem oft kleinschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs ein alternatives Modell des unterrichtlichen Sprachhandelns entgegenzusetzen. Dieses soll den Lernenden erlauben, sich im Lernfeld zu orientieren und den eigenen Lernprozess zu gestalten. Die Aufgabe als rahmensetzende Instanz sichert dabei einen gemeinsamen Fokus und vergleichbare Ergebnisse trotz der im Einzelnen höchst individuellen Lösungswege. Allerdings hat diese Grundlegung die Konsequenz, dass das Verhältnis dieses Ansatzes zu formaler Sprachbetrachtung und zu vielen traditionell als „Übungen“ bezeichneten Verfahren ein wichtiges und problematisches Thema ist (vgl. dazu Ellis 2003, Kap. 5; Nunan 2004: 93–112).

Man kann Merkmalskataloge wie die von Ellis als Versuche sehen, die ideale Grundform von Aufgaben herauszuarbeiten. Dabei bleiben zwangsläufig bestimmte für den Unterricht wichtige Aspekte an der Auseinandersetzung mit Sprache eher implizit, die in anderen Zusammenhängen als besonders wichtig hervorgehoben werden. Dazu gehören etwa:

- Kommunikation zwischen den Lernenden als Bestandteil oder als Ziel von Aufgaben;
- die Notwendigkeit begleitender Sprachaufmerksamkeit bzw. Sprachreflexion;
- Fertigkeitenintegration bzw. Mehrfachverarbeitung;
- Differenzierung und Individualisierung im Rahmen der Gesamtaufgabe;
- Flüssigkeit der Sprachverwendung als Hauptziel;
- die Wünschbarkeit metakognitiver Momente im Rahmen der Arbeit und danach;
- die Unterscheidung von Arbeitsplan und letztlich realisiertem Arbeitsgang;
- die Unterscheidung von Resultat (dem Produkt der Arbeit) und Ergebnis (dem Lernertrag);
- die Unterscheidung zwischen Aufgabenformulierung und den mit der Aufgabe verbundenen didaktischen Intentionen usw.

Trotz der vielen Unterschiede im Einzelnen würden wohl die meisten VertreterInnen eines aufgabenorientierten Unterrichts dem folgenden Minimalkatalog zustimmen können. Er macht insbesondere die heute wohl weitgehend unbestrittene Einschätzung von Lernen als einem sozial situierten, aktiven (bzw. konstruktiven) und zumindest teilweise bewussten Prozess deutlich – und formuliert zugleich die didaktischen Konsequenzen daraus:

- a) Mit Aufgaben werden fremdsprachendidaktische Ziele verfolgt (d. h.: sie müssen curricular eingebunden oder zumindest einbindbar sein);
- b) Aufgaben geben ein zu erreichendes Ziel vor, sie sind produktorientiert;
- c) sie erlauben es den Lernenden, den Arbeitsprozess im Rahmen der Vorgaben selbst zu organisieren und zu steuern, auch müssen die Lernenden die Tauglichkeit ihrer Lösungen zunächst selber beurteilen;
- d) sie erfordern eine Auseinandersetzung mit einem Thema im Medium der Sprache, und sie beinhalten kommunikative Aktivitäten oder führen auf solche hin;
- e) sie induzieren auf dem Weg zur Erreichung des Ziels Momente der Sprachaufmerksamkeit, in denen der adäquate rezeptive oder produktive Gebrauch der Sprache thematisiert wird.

#### 4. Ergänzungen und Fragen

Wichtige Punkte für die weitere Beschäftigung mit dem Ansatz sind u. a.:

- Aufgaben im oben diskutierten Sinn stehen im Zentrum der Diskussion. In den Überlegungen der Proponenten dieses Ansatzes spielen zusätzlich auch sog. *pre-task*- und *post-task*-Aktivitäten eine wichtige Rolle. Ohne die Berücksichtigung von deren Potenzialen ist eine sinnvolle gesamthafte Beurteilung des Ansatzes kaum möglich (vgl. dazu Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2005a).
- Authentizität gehört zu den gewichtigen Forderungen an Aufgaben. Je nachdem, wie dieser Begriff genau gefasst wird, kann die Beurteilung von Aufgaben höchst unterschiedlich ausfallen.
- In den ursprünglichen Versionen des Ansatzes wird der mündliche Sprachgebrauch und die Förderung der Flüssigkeit in den Vordergrund gestellt. Angesichts der Traditionen der kontinentalen Sprachdidaktik und der sich entwickelnden Formen einer literalen Didaktik auch im fremdsprachlichen Bereich wird dieser Aspekt des aufgabenorientierten Unterrichts sicherlich noch expliziter Bearbeitung bedürfen (vgl. die Beiträge in Bausch et al. 2007).
- Angesichts der Wichtigkeit, die der Bedeutungsorientierung zugemessen wird, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit strukturierter Arbeit an Grammatik im Rahmen dieses Ansatzes (dazu auch Willis 1996; Littlewood 2000). Entsprechend wichtig werden anschließbare Zugänge, wie sie etwa in Überlegungen zur Förderung des (schriftlichen) Outputs oder zur Formfokussierung (focus on form) zum Ausdruck kommen (vgl. Swain 1995; Doughty und Williams 1998).
- Ein Problem, das sich in der Entwicklung von Unterrichtsmaterial ergibt, ist die Verfolgung übergreifender curricularer Ziele über längere Sequenzen von Aufgaben hinweg. Wichtige Impulse liefern hier der Szenario- und Projektansatz (Di Pietro 1987; Legutke 1991: Kap. 5 und 6; vgl. Art. 131).
- Viele Aspekte des aufgabenorientierten Unterrichts bedürfen empirischer Untersuchung. In Ansätzen sind Lernprozesse und Lerneffekte untersucht worden (z. B. Eckerth 2003).
- Aufgabenorientierung ist als Thema für die Lehrerbildung ein erst in Ansätzen erschlossener Bereich.

#### 5. Literatur in Auswahl

- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)  
 2006 *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)  
 2007 *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Di Pietro, Robert J.  
 1987 *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Doughty, Catherine und Jessica Williams (Hg.)  
 1998 *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckerth, Johannes  
 2003 *Fremdspracherwerb in aufgabenorientierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod  
 2003 *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, Michael und Howard Thomas  
 1991 *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Littlewood, William  
 2000 Task-based learning of grammar. *Teaching and Learning Update* 1: 40–57.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-v. Ditfurth  
 2005a Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (Hg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke*, 1–51. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-von Ditfurth (Hg.)  
 2005b *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael Legutke*. Tübingen: Narr.
- Nunan, David  
 1989 *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David  
 2004 *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter  
 1998 *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter  
 2003 Tasked-based instruction. *Language Teaching* 36: 1–14.
- Swain, Merrill  
 1995 Three functions of output in second language learning. In: Guy Cook und Barbara Seidlhofer (Hg.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane  
 1996 *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Paul Portmann-Tselikas, Graz (Österreich)

# Handbuch Fremdsprachenunterricht

herausgegeben von

Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm

Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage

ERTÜNDEN – Schrank  
Gottfried, Gen. 11.10.19

A. Francke Verlag Tübingen und Basel

## E3 Übungen

### 54. Ausspracheübungen

#### 1. Problemaufriss

Im Fremdsprachenunterricht wird eine bisher unbekannte, fremde Sprache gelehrt und gelernt, die nicht nur aus neuen Wörtern und grammatischen Regeln besteht, sondern auch einen neuen, besonderen Klang hat. Obwohl der Sprachklang, die Aussprache, für die mündliche Kommunikation von wesentlicher Bedeutung ist, muss Folgendes festgestellt werden:

- Es gibt kaum wissenschaftliche *Publikationen* zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht.
- In der *Lehreraus- und Fortbildung* werden die fachlichen (Phonologie/Phonetik) und die didaktisch-methodischen Grundlagen in der Regel nicht ausreichend vermittelt.
- Es gibt in *Lehrwerken* hinsichtlich der Übungsschwerpunkte, der methodischen Abwechslung und des Umfangs von Übungen meist kein zufriedenstellendes Angebot.
- Es gibt nicht genügend *Zusatzmaterialien*, die den speziellen Interessen der unterschiedlichen Zielgruppen (hinsichtlich der Ausgangssprache, des Lernstands, des Alters, des Ausbildungsziels) gerecht werden.
- Im *Fremdsprachenunterricht* wird im Allgemeinen zu wenig an Hör- und Ausspracheproblemen gearbeitet, so dass häufig auch weit Fortgeschrittene nicht nur ihren ‚fremden Akzent‘ beibehalten, sondern Probleme in der mündlichen Kommunikation haben.

#### 2. Besonderheiten des Ausspracheerwerbs

Um Ausspracheübungen selbst entwickeln bzw. richtig auswählen und einsetzen zu können, sollten die Lehrenden mit den Besonderheiten des Ausspracheerwerbs vertraut sein, die gleichzeitig die Ursachen für die spezifischen Schwierigkeiten darstellen.

#### a) *Sprachlich* bedingte Schwierigkeiten

Viele Lernende haben Probleme, die typischen Klangmerkmale der Fremdsprache zu erkennen, zu unterscheiden und selbst zu produzieren (Hirschfeld 1994). Welche Komponenten betroffen sind, hängt in hohem Maße von der Ausgangssprache ab. Oft zeichnet sich die Zielsprache durch größere Unterschiede in der Prosodie (Melodie, Rhythmus, Betonung), in der Artikulation (Bildung der Vokale und Konsonanten) sowie in den Beziehungen zwischen Schreibung und Aussprache (Phonem-Graphem-Beziehungen) aus.

Die Übertragung von Klängen, Strukturen und Regeln aus der Muttersprache oder früher gelernten Fremdsprachen, die Interferenz, ist im Bereich der Aussprache sehr groß, meist größer als in der Grammatik und Lexik. Das hängt damit zusammen, dass das Erlernen neuer Hörmuster und neuer Sprechbewegungen nicht nur vorrangig eine Gedächtnisleistung (wie das Erlernen von Grammatik oder Wortschatz) darstellt, sondern mit psychischen und physischen (motorischen) Problemen verbunden ist (Dieling/Hirschfeld 2000).

#### b) *Individuell* (psychisch und physisch) bedingte Schwierigkeiten:

Auch bei gleichen Ausgangssprachen gibt es große Unterschiede zwischen einzelnen Lernenden, da die psychischen und physischen Probleme auf Grund der individuellen Voraussetzungen verschieden ausgeprägt sind. Das betrifft:

- *Hörprobleme:* Die muttersprachigen Hörgewohnheiten wirken wie Filter, d.h. die Sprachverarbeitung orientiert sich an bestimmten Merkmalen, die es in der Fremdsprache so nicht gibt und die deshalb nicht erkannt und nicht unterschieden werden.
- *Artikulationsprobleme:* Die Sprechbewegungen sind hoch automatisiert und nicht ohne weiteres steuerbar. Die Bildung neuer Laute gelingt selbst dann nicht immer, wenn sie schon perzeptiv unterschieden werden.



- *Psychische Probleme*: Auf die mit der eigenen Identität verbundene gewohnte Sprechweise kann/will der Lernende nicht verzichten. Auch Abneigung gegenüber dem Klang der Fremdsprache ist möglich.
- *Persönlichkeitsmerkmale*: Der Grad an Musikalität, Konzentrationsfähigkeit, an Eigenschaften, die den jeweiligen Lerntyp ausmachen, usw. kann den Ausspracheerwerb positiv oder negativ beeinflussen.
- *Alter*: Jugendliche und Erwachsene verfügen oft nur noch über eine eingeschränkte Imitationsfähigkeit.

### 3. Zur Rolle der Lehrenden

In absehbarer Zeit wird es keine Computerprogramme geben, die ein Selbstlernen von Aussprache ermöglichen, die also nicht nur Abweichungen anzeigen und bewerten, sondern Fehlerursachen angeben und konkrete Hilfestellung (linguistischer, motorischer, psychischer Art) leisten. Die Lehrenden als Vorbilder, Linguisten, Psychiater, Logopäden und Unterhaltungskünstler sind also nach wie vor dafür zuständig

- den Klang (Standard sowie emotionale, phonostilistische, regionale Varianten) als ein Grundmerkmal gesprochener Sprache zu vermitteln,
- die phonologischen und phonetischen Grundlagen der Fremdsprache und möglichst auch der jeweiligen Ausgangssprache(n) zu kennen,
- Regeln und Kenntnisse in dem Umfang zu vermitteln, wie Ausbildungsziele und Gruppensituation es erfordern,
- das Ziel, den Inhalt und den Stellenwert der Phonetik im Unterricht in Abhängigkeit von den jeweiligen Gesamtzielen der Ausbildung, von den Ausspracheproblemen der Gruppe und von den Unterrichtsbedingungen zu bestimmen,
- das konkrete Vorgehen im Unterricht festzulegen, d.h. die didaktischen Möglichkeiten souverän zu beherrschen und gezielt die in einer konkreten Situation angebrachten Übungsmethoden einzusetzen,
- die Ausspracheprobleme der Lernenden zu (er)kennen und entsprechende Verfahren anzuwenden, mit denen fehlerhafte Formen bewusstgemacht und korrigiert werden,
- Lehrbuchübungen zur Aussprache nach den Bedürfnissen der Gruppe einzusetzen, sie zu variieren bzw. selbst Übungen zu entwickeln, wenn die vorhandenen nicht ausreichen,

- die Lernenden zu motivieren und zu sensibilisieren (Häussermann/Piepho 1996; Wenk 1997).

### 4. Didaktisch-methodische Empfehlungen

Es ist für die Lernenden wichtig, dass gezielt und systematisch an der Entwicklung ihrer Hör- und Aussprachefertigkeiten gearbeitet wird. Spontane Korrekturen reichen meist nicht aus, um stabile Grundlagen zu schaffen. Ein guter Unterricht bietet besonders am Anfang ausreichend Übungen an, die es ermöglichen, Interferenzfehlern wirkungsvoll zu begegnen. Damit Ausspracheübungen zum gewünschten Erfolg führen, sollten folgende didaktisch-methodischen Empfehlungen berücksichtigt werden:

#### a) Systematik und Zielgruppenspezifik

Eine Besonderheit des phonetischen Bereichs ist, dass von Anfang an alles gebraucht wird. Vokale und Konsonanten, Akzentstrukturen und Melodieverläufe können nicht ‚portionsweise‘ eingeführt werden, sie begegnen den Lernenden schon in den ersten Äußerungen. Trotzdem ist zu überlegen, nach welcher Systematik phonetische Schwerpunkte im Unterricht behandelt werden: Es sollte vom Einfachen zum Schwierigen, vom Wichtigen zum weniger Wichtigen gegangen werden, wobei der Lehrende sich an den speziellen Bedürfnissen seiner Zielgruppe orientieren muss. Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Berücksichtigung der Ausgangssprache, damit gezielt auf Interferenzprobleme eingegangen werden kann. In sprachlich heterogenen Gruppen ist das nur begrenzt möglich, hier sollte ausgehend von der Zielsprache mit Schwerpunkten begonnen werden, die für die Kommunikation am wichtigsten sind.

Für die Festlegung von Art und Umfang von Ausspracheübungen sind außerdem die jeweiligen Ausbildungsziele zu beachten, zukünftige Lehrer sollten z.B. eine sehr gute Aussprache haben.

#### b) Bewusstmachung

Aussprachetraining wird sehr unterschiedlich gestaltet, oft wird vor allem auf Imitation gesetzt. Das ist bei Kindern eine mögliche Herangehensweise, bei Jugendlichen und Erwachsenen muss die ‚Nachahmungsmethode‘ durch kognitive Elemente ergänzt, teilweise sogar ersetzt werden. Dazu gehören Kenntnisse über phonetische Merkmale der Fremdsprache (Arnold/Hansen 1995) ebenso

wie das bewusste Erkennen eigener Unzulänglichkeiten im Hören und Aussprechen. Der kognitiven Fundierung dienen Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini (auch Transkriptionszeichen) und Hand- oder Körperbewegungen. Wie umfangreich und tiefgehend deren Einsatz sein soll/kann, hängt vom Lernalter, vom Lernziel und auch von Lerntraditionen ab.

### c) Hören – Aussprechen

Es ist in der Regel nicht einfach, neue Hörmuster aufzubauen und sich Sprechbewegungen bewusstmachen und zu automatisieren. Da besonders die Stabilisierung der motorischen Abläufe Zeit und Kraft kostet, ist das Verhältnis von Aufwand und Fortschritt im Ausspracheunterricht meist nicht günstig.

Die für die Automatisierung erforderliche Motivation bleibt erhalten, wenn verschiedene Lernstrategien angesprochen werden. Es sollten also nicht immer wieder die gleichen Übungen eingesetzt werden, Aufgaben und Übungsbeispiele sollten variieren, der Anforderungsgrad steigen (Hirschfeld/Reinke 1998). Abwechslungsreiche und kreative Übungen gehen von größeren Spracheinheiten (rhythmisch-melodischen Gruppen) aus, sind situativ und kontextgebunden aufgebaut und berücksichtigen kommunikative Aspekte. Das Üben von Einzellauten und aneinander gereihten Einzelwörtern sollte auf die Anbahnungs- bzw. Korrekturphasen beschränkt bleiben.

Da richtiges Hören Voraussetzung für richtiges (Aus-)Sprechen ist, lohnt sich ein spezielles Hörtraining, bei dem phonetische Formen voneinander unterschieden (diskriminiert) bzw. erkannt (identifiziert) werden. Die gängige Unterrichtspraxis, Hörbeispiele zu geben und die Lernenden zu bitten ‚genau hinzuhören‘, ohne die Hörergebnisse zu kontrollieren, ist unzureichend. Nicht nur der Lehrende sollte wissen, wo Lernende Schwierigkeiten haben, auch sie selbst sollten ihre Hörprobleme erkennen. Kontrollierbare Hörübungen – Markieren, Ordnen, Transkribieren, Schreiben (Diktat, Lückendiktat), Nachsprechen, (Hand-)Zeichen, Körperbewegungen – können zudem, wenn die Lösung dem Lernenden zugänglich ist, sehr gut als Selbstlernaufgaben eingesetzt werden.

### d) Integration in den Unterricht

Die Arbeit am Hören und Aussprechen dient keinem – ästhetischen – Selbstzweck, sie ist grundlegend für die Entwicklung aller sprachlichen Fer-

tigkeiten: für das (verstehende) Hören, das (freie) Sprechen, das Lesen und das Schreiben. Um die engen Zusammenhänge zwischen den Fertigkeiten und zwischen den Sprachebenen deutlich zu machen, um die Motivation der Lernenden sowie den Automatisierungsgrad zu erhöhen, sollte neben eigenständigen phonetischen Phasen Aussprache stets als Unterrichtsprinzip realisiert werden. Dazu gehört die Verbindung mit Grammatik- und Wortschatzübungen (z.B. die phonetischen Veränderungen bei Konjugation, Pluralbildung usw.) sowie der Ausbau einfacher, auf die Phonetik konzentrierter Übungen zu komplexeren Hör- und Sprechfertigkeiten.

## 5. Typologie von Übungen

Hör- und Ausspracheübungen sind stets eng miteinander verbunden, Hörübungen können und sollten also auch zum Nachsprechen (Automatisieren), Variieren und Kombinieren genutzt werden. Die folgende Typologie (Dieling/Hirschfeld 2000) betrifft also eher die Aufgabenstellungen als das zu übende sprachliche Material.

### a) Hören

- Vorbereitende Hörübungen/Eintauchübungen
- Diskriminationsübungen zur Unterscheidung von Lauten und prosodischen Mustern (mit Kontrollmöglichkeiten), als Übungsmaterial dienen vorzugsweise Minimalpaare, die sich nur in einem Merkmal voneinander unterscheiden (bei Anfängern kann man sehr gut mit Familiennamen arbeiten, z.B. *Miller* – *Muller* – *Moller* usw.).
- Identifikationsübungen zum Erkennen von Lauten und prosodischen Mustern (mit Kontrollmöglichkeiten)
- Angewandte Hörübungen, die phonetisches Hören mit dem verstehenden Hören verbinden

### b) (Aus-)Sprechübungen

- Nachsprechübungen
- Produktive (Aus-)Sprechübungen: Verbindung mit Grammatik- und Lexikarbeit (ergänzen, verändern, variieren, antworten, ...)
- Angewandte (Aus-)Sprechübungen: vorlesen, vortragen, frei sprechen, szenisches Gestalten

Ausspracheübungen lassen sich relativ einfach konstruieren. Beinahe alle Texte, Dialoge, Wortlisten und Grammatikübungen enthalten Beispiele, die für das Üben von prosodischen und lautlichen Strukturen und Merkmalen genutzt werden

können. Im Folgenden sind ausgewählte Schwerpunkte und Aufgaben zusammengestellt, die in ähnlicher Weise erweitert und variiert werden können.

c) Wortakzent/Satzakzent:

- Hörübung: betonte Silbe / betontes Wort – 1., 2., 3. – angeben (Finger, Markierungen)
- Hörübung: Muster zuordnen ●● / ●● / ●●● / ●●● / ●●●●...
- Hörübung: Wörter/Namen nach Betonung ordnen: 1. Silbe betont, 2., 3., 4.,
- Produktive Übung: beim Sprechen der betonten Silbe klatschen, klopfen, stampfen, ...
- Produktive Übung: Einsetzübung – betontes Wort im Satz austauschen
- Produktive Übung: verschiedene Wörter im Satz betonen, auf Bedeutungsänderung achten

d) Melodie (speziell Endmelodie)

- Hörübung: ‚gebrummte‘ Beispiele hören und zuordnen
- Hörübung: Melodieverlauf zeigen (Hand): ➡ ➡
- Hörübung: fehlende Satzzeichen ergänzen
- Produktive Übung: gleichen Satz mit anderer Melodie sprechen (➡ – ➡)
- Produktive Übung: Melodiepfeile in Beispieltextr eintragen – vorlesen

e) Vokale/Konsonanten

- Hörübung: Familiennamen unterscheiden
- Hörübung: Lückentext ergänzen
- Hörübung: Schüttelkasten ordnen
- Hörübung: Wörter/Namen vorgegebenen Kategorien zuordnen
- Produktive Übung: beim Sprechen Gesten verwenden (Länge-Kürze, Spannung)

## 6. Medien

Der Einsatz von Medien (Hörkassette, CD, Video, Computer) für Ausspracheübungen ist unerlässlich. Zumindest die Hörkassette sollte regelmäßig eingesetzt werden, um Standards und (situative, emotionale, regionale) Varianten der Aussprache zu demonstrieren, Vergleiche mit dem gehörten Muster zu ermöglichen und Lernfortschritte zu dokumentieren. Auch wenn von diesen Medien (noch) kein *Feedback* kommt und selbst Computerprogramme mit Spracherkennung nur den Grad der Abweichung oder Übereinstimmung anzeigen, aber keine konkreten Hinweise geben, ist die durch die technischen Hilfsmittel gewährleistete (häufige) Wiederholung ein und desselben Klang-

beispiels äußerst wichtig für das Heraushören und Einprägen von Klangmerkmalen. Medien tragen zudem zur didaktischen Abwechslung bei.

## Literatur

- Arnold, R./Hansen, K. (1995): *Englische Phonetik*, München.
- Dieling, H./Hirschfeld, U. (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21, München.
- Häussermann, U./Piepho, H.-E. (1996), *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, München.
- Hirschfeld, U. (1994), *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*, Frankfurt.
- Hirschfeld, U./Reinke, K. (1998), *Phonetik Simsalabim* (Video, Kassette, Begleitbuch), München.
- Hirschfeld, U./Stock, E. Hrsg. (2000), *PHONOTHEK interaktiv* (CD-ROM), München.
- Wenk, R. (1997), *Übungsbuch zur praktischen russischen Phonetik*, Hamburg.

Ursula Hirschfeld

## 55. Wortschatzübungen

### 1. Gegenstand

Das Vokabellernen ist eine komplexe Aufgabe (Scherfer 1994a). Müssen doch für jedes Lexem seine Eigenschaften der Aussprache, der Morphologie, der lexikalischen Kategorie, der Bedeutung und der situationsangemessenen Verwendung (Register u.ä.) ebenso gelernt werden wie diejenigen, welche seinen Gebrauch im Kontext mit anderen Lexemen regeln, d.h. seine Valenzeigenschaften und Kollokationsbeschränkungen. Ferner muss es in verschiedene lexemübergreifende Strukturierungen des mentalen Lexikons wie u.a. Paradigmen (teil)identischer Graphem- oder Phonemfolgen, morphologischer/grammatischer Klassen, Wortbildungsmuster, morphologischer, semantischer, stilistischer, sachlicher Felder und *centres d'intérêt*, hierarchischer (Hyponymie, Paronymie), gegensätzlicher (Antonymie, Komplementarität, Konversion), synonymischer, reihender, skalarer und zyklischer Natur eingegliedert werden (Aitchison 1995). Für den Fremdsprachenlerner erhöht sich diese Komplexität noch dadurch, dass die Grundlage des Erwerbsprozesses sein gesamtes vorhandenes lexikalisches Wissen (also auch das der Ausgangssprache) bildet, in das er die ihm neuen lexikalischen Einheiten/Strukturen integrieren muss, und zwar so, dass er sie im